



**CATARINA SOFIA DE
SOUSA SILVA**

**CONTRIBUTO PARA A AVALIAÇÃO DAS AULAS
COLETIVAS DE FLAUTA TRANSVERSAL**



**CATARINA SOFIA DE
SOUSA SILVA**

**CONTRIBUTO PARA A AVALIAÇÃO DAS AULAS
COLETIVAS DE FLAUTA TRANSVERSAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Jorge Salgado Correia, Professor Associado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutor Luís Manuel Gonçalves da Silva
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

vogal - arguente principal

Prof. Doutor José António Pereira Nunes Abreu
professor Auxiliar Convidado da Universidade de Coimbra

vogal - orientador

Prof. Doutor Jorge Manuel Salgado de Castro Correia
professor Associado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gostaria de deixar um especial agradecimento aos professores que fizeram parte deste projeto e permitiram que ele se tornasse realidade. Agradeço também todos os amigos e colegas que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto.

À minha família pelo apoio e incentivo e ao Professor Doutor Jorge Correia pela orientação prestada.

palavras-chave

aulas coletivas de instrumento, pedagogia musical, pedagogia de grupo, competências musicais, competências sociais,.

resumo

este estudo teve como objetivo primordial avaliar a forma como as aulas coletivas de instrumento estão a ser desenvolvidas nas escolas de ensino vocacional de música. Recorrendo a uma análise qualitativa de entrevistas, foram entrevistados seis professores de flauta com mais de dez anos de experiência no ensino e que estão atualmente vinculados a escolas em diferentes pontos do país. A análise detalhada dos testemunhos prestados revela que esta abordagem pedagógica é pertinente sob vários prismas, todavia, a organização e realização das aulas coletivas de instrumento verificaram-se incongruentes, o que resulta numa aprendizagem com menor qualidade.

keywords

group instrumental teaching, music pedagogy, group pedagogy, musical skills, social skills.

abstract

this study intended to evaluate how schools and teachers are conducting group instrumental lessons in Portuguese vocational music schools. Using qualitative interview analysis, individual interviews to six flute teachers were realized. The interviewees have more than ten years of teaching experience and are currently working in schools situated in different geographical areas of Portugal. The results show that this pedagogical approach is important in several aspects, showing also, though, that the organization and execution of the group instrumental lessons were unsuitable and led, therefore, to lower learning quality.

Índice

INTRODUÇÃO	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	8
1.1. <i>Pedagogia de grupo - Princípios</i>	8
1.2. <i>Pedagogia de grupo - Perspetiva histórica</i>	12
1.3. <i>Pedagogia de grupo - Papel do professor</i>	14
1.4. <i>Pedagogia de grupo - Organização</i>	16
1.4.1. <i>Idade</i>	16
1.4.2. <i>Nível de Aprendizagem</i>	16
1.4.3. <i>Personalidade</i>	17
1.4.4. <i>Carga horária</i>	19
1.4.5. <i>Níveis de progressão diferentes</i>	19
1.5. <i>Pedagogia de grupo - desenvolvimento de competências musicais</i>	22
2. O PROJECTO	30
2.1. <i>Origem do projeto</i>	30
2.2. <i>Questão central do projeto</i>	31
2.3. <i>Objetivo do projeto</i>	31
PARTE II – CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJECTO	34
1. CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJECTO	35
1.1. <i>Método</i>	35
1.2. <i>Recolha de informação</i>	36
1.3. <i>Participantes</i>	36
1.4. <i>Como surgiram as perguntas da entrevista</i>	38
1.5. <i>Procedimento da entrevista</i>	40
2. APRESENTAÇÃO DE DADOS RECOLHIDOS NAS ENTREVISTAS	41
1.1. <i>Apresentação de dados recolhidos no 1º grupo de questões - Contextualização pedagógica</i>	41
1.2. <i>Apresentação de dados recolhidos no 2º grupo de questões - Fundamentação pedagógica</i>	48
1.3. <i>Apresentação de dados recolhidos no 3º grupo de questões - Prática pedagógica</i>	53
DISCUSSÃO	58
CONCLUSÃO	68
IMPLICAÇÕES FUTURAS	70

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	74
ANEXOS.....	75
ANEXO A – PORTARIA Nº 691/2009 DE 25 DE JUNHO	77
ANEXO B – PORTARIA Nº225/2012 DE 30 DE JULHO.....	88
ANEXO C – GUIÃO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS	103
ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	106
<i>Anexo D1 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (A)</i>	<i>107</i>
<i>Anexo D2 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (B)</i>	<i>114</i>
<i>Anexo D3 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (C)</i>	<i>118</i>
<i>Anexo D4 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (D)</i>	<i>123</i>
<i>Anexo D5 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (E).....</i>	<i>128</i>
<i>Anexo D6 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (F).....</i>	<i>133</i>

Introdução

A presente dissertação resulta de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Música para o ensino vocacional da Universidade de Aveiro. Este projeto, focado na prática pedagógica instrumental, em particular, da flauta transversal, investiga a forma como as aulas coletivas de instrumento foram implementadas e o contributo que as mesmas prestam no desenvolvimento pessoal e musical dos alunos. A escolha do objeto de estudo para este projeto surgiu de um interesse pessoal em compreender a pertinência das aulas coletivas de instrumento tendo em consideração a estrutura de ensino vocacional vigente e o currículo do aluno.

Torna-se essencial, antes de mais, esclarecer o que são as aulas coletivas de instrumento visto que são o foco de atenção neste projeto. No contexto português, as aulas de instrumento com mais que um aluno (não confundamos com música de câmara) tornaram-se uma realidade nas escolas de ensino vocacional de música após a divulgação da Portaria 691/2009 de 25 de junho. No entanto, a implementação desta tipologia de aulas foi muito confusa, os professores não entenderam os princípios pedagógicos subjacentes a esta mudança no currículo do aluno, nem tão pouco tiveram tempo para se prepararem para a reforma curricular. Esta desorganização é evidente até na forma como estas aulas são designadas. Os professores referem-se comumente às aulas de instrumento com mais que um aluno de várias formas: “aulas partilhadas”, “aulas emparelhadas”, “aulas de conjunto” ou mesmo “aulas coletivas”. Isto acontece porque estas aulas, de acordo com a legislação publicada, não têm sequer uma denominação específica e são referidas de uma forma tão vaga que dificulta qualquer tentativa de caracterização.

b) Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos; c) Excepcionalmente, poderá ser autorizado o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes do expresso na alínea b); (Portaria 691/2009 art. 7º, p. 4149)

Visto que não há um termo que defina estas aulas de 45 minutos que podem ser lecionadas em grupos de dois alunos, este projeto irá denominar este trabalho pedagógico como “aulas coletivas”. Iremos ver em seguida que estas aulas podem assumir vários formatos que integram a também a instrução individual, porém, torna-se essencial diferenciar a aula que é obrigatoriamente individual da aula lecionada em grupos de dois alunos, isto é, aula coletiva.

Assim, podemos afirmar que a pedagogia coletiva de instrumento constitui desde a publicação da Portaria 691/2009 de 25 de junho uma realidade nas escolas de ensino vocacional de música. No

entanto, não há muita informação que esclareça a forma como estas aulas estão a ser desenvolvidas nas diferentes escolas de ensino particular e cooperativo. Desta forma, este estudo baseia-se no testemunho de seis professores de flauta que trabalham diretamente com os alunos. É impreterível conhecer o parecer dos agentes que, *in loco*, trabalham diariamente sob este modelo de ensino. Só assim é possível depreender que efeito surte uma determinada reforma no ensino ao nível da aprendizagem.

As reformas educativas surgem frequentemente como consequência de uma sociedade em transformação, exigindo dos professores uma capacidade de compreensão excecional que lhes permita, por sua vez, adequar as estratégias de ensino às novas exigências da sociedade. Lherbier (2009) afirma que “le pédagogue est sans cesse en questionnement afin de faire évoluer son enseignement au même rythme que la société dans laquelle il vit et de s'adapter au mieux aux besoins des élèves” (p. 6). O pedagogo tem que ser capaz de adequar a sua doutrina à sociedade envolvente, para que a integração do aluno, a nível pessoal e profissional, nesse meio social se processe da melhor maneira possível. Desta forma, é necessário que as reformas educativas estejam intrinsecamente relacionadas com o trabalho pedagógico que se desenvolve nas escolas.

O aparecimento das aulas coletivas de instrumento no currículo do aluno permitiu que os professores reavaliassem os seus princípios pedagógicos e renovassem os seus métodos de ensino, adaptando-se, assim, à nova realidade social. No entanto, as aulas individuais e as aulas coletivas são duas abordagens ao ensino que, apesar de partilharem um objetivo final, criam contextos de aprendizagem díspares. Lherbier (2009) refere que “Le groupe nécessite bien évidemment la réunion de plusieurs personnes, dans un ensemble homogène ou hétérogène ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire des besoins qui sont finalement individuels” (p. 12). A tarefa do professor é árdua, mediar um trabalho coletivo sem descurar o desenvolvimento individual do aluno consiste numa tarefa complexa mas também muito produtiva. No entanto, para que estas aulas surtam efeito, é necessário que o contexto seja propício ao trabalho coletivo. Em suma, este projeto consiste num estudo que, baseando-se na bibliografia referente às aulas coletivas e, numa fase *a posteriori*, nos testemunhos dos professores, presta um contributo à avaliação da implementação das aulas coletivas na disciplina de flauta transversal.

Estrutura da tese

Este projeto está organizado em duas partes distintas. A primeira parte, intitulada por Enquadramento Teórico, apresenta o significado de pedagogia de grupo na perspetiva de alguns investigadores e pedagogos de flauta de renome internacional. Esta secção permite ainda compreender as principais características desta abordagem ao ensino instrumental, apresentando as suas potencialidades e limitações quando comparada com outras abordagens pedagógicas. A segunda parte, dedicada ao Estudo Empírico, descreve a problemática do estudo, a metodologia aplicada, a descrição da experiência, finalizando com a apresentação e análise dos resultados obtidos. O projeto termina com a identificação das principais conclusões deste estudo e com uma reflexão sobre o trabalho de investigação sobre esta matéria que ainda é necessário realizar.

Parte I

Enquadramento Teórico

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Revisão Bibliográfica

Este capítulo visa descrever com detalhe as principais conclusões que alguns investigadores e pedagogos de flauta apresentaram após terem trabalhado com a pedagogia de grupo durante alguns anos. É de salientar que alguns destes pedagogos são também flautistas de renome internacional e prestam um importante contributo para o progresso no ensino da flauta transversal.

1.1. Pedagogia de Grupo - Princípios

Interessa, antes de mais, compreender o significado de pedagogia de grupo e a sua importância na comunidade educativa. Pelo que foi possível verificar pela pesquisa realizada, o termo “grupo” assume características diferentes ao ser definido por vários autores. Mickaël Ribault (2005) define grupo como “un ensemble de personnes homogènes ou hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire des besoins qui sont finalement individuels” (p. 12), transmitindo, assim, a ideia que o trabalho coletivo é realizado em prol de um objetivo pessoal. No entanto, este mesmo autor afirma que esta definição é muito redutora em relação ao verdadeiro papel da pedagogia de grupo. Esta abordagem educacional não se pode basear numa simples definição de conceitos, pois implica fatores comportamentais e ideológicos que tornam a caracterização deste ensino muito complexo. Assim, Ribault (2005) acredita que esta pedagogia exige que o professor considere as várias orientações pedagógicas, reflita sobre as suas limitações, o seu público-alvo e questione o seu papel nas aulas coletivas. A pedagogia de grupo “n’est pas une question de terminologie mais plutôt un questionnement sur sa mise en place, son orientation pédagogique, le public auquel elle se destine, ses enjeux, ses lieux, le rôle de l’enseignant, etc.” (p. 13).

Na perspetiva de uma outra autora, Sabine Boisseau (2006), as aulas coletivas são importantes principalmente porque permitem que os alunos adquiram competências para desenvolverem um projeto em comum. Desta forma, a autora considera que a principal vantagem das aulas coletivas baseia-se no facto dos alunos terem a possibilidade de partilharem ideias e cooperarem numa determinada tarefa estabelecida pelo professor.

le travail de groupe est un outil pédagogique privilégié pour permettre aux élèves de construire leur savoir à travers une activité, un projet commun. Il consiste à regrouper les élèves en divisant la classe en petits groupes d'unités variables, afin qu'ils réalisent une même activité correspondant à un objectif fixé par la

maître. Les élèves sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres (Boisseau, 2006, p. 6).

A autora salienta ainda o facto de esta pedagogia promover a confiança entre os alunos desenvolvendo, desta forma, competências sociais. Ao ajudarem-se mutuamente, os alunos sentem que fazem parte de um grupo que tem um objetivo em comum. Para além disso, o facto de o professor ser o único líder do grupo faz com que a competição se dissipe e que a cooperação adquira dimensão primordial.

une dimension sociale apparaît nettement pour prouver que les élèves de cette classe ont une grande confiance envers leurs camarades qu'ils jugent capables de les aider le plus possible. Cela leur donne l'impression de ne pas être en échec, mais au contraire d'avoir la possibilité d'aider autrui et ainsi de tisser les liens qui pouvaient ne pas exister auparavant. (Boisseau, 2006, p. 8)

Já na perspetiva de uma outra autora, Ophélie Billot (2008), as aulas coletivas são interessantes porque permitem que cada aluno aprenda com os seus colegas de turma. A aula coletiva é um momento em que cada aluno participa no processo de aprendizagem partilhando as suas vivências e aprendizagens. Assim, os discentes têm a possibilidade de usufruir do conhecimento dos seus colegas desenvolvendo, desta forma, as suas próprias competências. Para além disso, a autora salienta que estas aulas consistem em momentos em que os alunos podem aprender de uma forma mais agradável. A autora define esta abordagem pedagógica dizendo que:

il s'agit d'une pédagogie destinée à un individu par l'intermédiaire d'un groupe. Sa fonction première est donc d'apprendre des autres. Elle peut être un des endroits où les élèves comprennent un cours dans lequel chacun apporte une part de lui-même et où l'on peut favoriser le plaisir, l'entre-aide, la communication et les expériences pour donner un sens immédiat à sa musique. (Billot, 2008, p. 13)

Henry-Claude Joubert (citado em Biget, 2005) salienta que a pedagogia de grupo está a tornar-se cada vez mais habitual na educação musical francesa, porém este trabalho nem sempre é realizado da melhor maneira. Refere ainda que esta abordagem educacional tem características muito próprias e é essencial que o professor conheça as suas potencialidades e limitações. Assim, a pedagogia de grupo não pode ser implementada por motivos meramente financeiros, ela tem objetivos de aprendizagem específicos, diferentes do ensino individual e, por conseguinte, uma não pode substituir a outra. Joubert refere que: “La pédagogie de groupe n’est pas un moyen de faire des économies mais un moyen d’enseigner autrement (...) Il faut autant de temps (sinon plus) pour enseigner en groupe qu’individuellement”. (Joubert citado em Biget, 2005, p. 7).

Joubert acredita ainda que, ao trabalhar com um grupo de alunos em simultâneo, as aulas tornam-se muito mais enriquecedoras, porque os alunos desenvolvem o seu conhecimento musical ao mesmo tempo de adquirem competências sociais, como a reflexão, tolerância ou ainda o respeito, que são características fundamentais para a cooperação na aprendizagem. Para além disso, os alunos aprendem a lidar com a timidez, dão-se a conhecer mais rapidamente e, por conseguinte, afirmam a sua personalidade mais cedo e com mais confiança. Este pedagogo salienta que, e termos educacionais, esta pedagogia permite:

Réunir les élèves par groupes me permet de disposer d'un temps d'enseignement plus long pour aborder, en même temps que l'apprentissage de l'instrument, l'éducation musicale de mes élèves et l'éveil de leur personnalité. Cela devait également se révéler comme un moyen de lutter contre la routine et l'usure liée à toute forme d'action éducative répétée. (ibid., p. 18)

Na perspetiva de uma outra autora, Cacault (2003) as aulas coletivas são o contexto ideal para a partilha de conhecimento e experiências de vida. A aula torna-se uma pequena sociedade, onde cada agente tem uma identidade diferente e, através da comunicação e interação orientada pelo professor, desenvolvem as suas competências sociais e profissionais. Cacault refere no seu estudo que:

Voici ce que semble proposer la pédagogie de groupe: en utilisant le groupe, la pédagogie recrée un petit monde, une microsociété, un contexte réel dans lequel les élèves et le prof sont obligés de tenir compte de chacun et des représentations de chacun pour fonctionner. Comme dans une société, chacun communique avec sa culture, sa vie, ses expériences, et chacun a un rôle, a sa place, et découvre la liberté de s'exprimer. De fait, le maître qui impose son savoir et son autorité n'est plus présent sous cette forme, il laisse les élèves évoluer entre eux autour d'un même intérêt. Le professeur participe à cette société, ou chacun prend en compte la progression de l'autre, s'aide, se conseille, participe à l'évolution et la progression collective dans la compréhension d'un savoir (Cacault, 2003, p.12)

Apesar dos vários autores salientarem diferentes aspetos nas definições que apresentam desta abordagem ao ensino, a verdade é que todos eles refeririam que a partilha de conhecimento entre os alunos e professor constitui uma mais-valia no desenvolvimento de competências profissionais e sociais de cada um. No entanto, interessa conhecer com mais profundidade este processo que permite a partilha de conhecimento, pois, o facto de a aula ser frequentada por indivíduos com personalidades distintas também pode consistir num fator desmotivacional para os alunos. Em relação a este tópico, devemos assumir que o professor tem um papel determinante como líder do grupo.

Antes de analisar com detalhe o papel do professor no contexto das aulas coletivas, torna-se essencial discriminar o trabalho que se desenvolve com os alunos nessas mesmas aulas coletivas.

As aulas coletivas de instrumento são habitualmente confundidas com o trabalho de música de câmara e com outras abordagens ao ensino da música como, por exemplo, o método Suzuki. É óbvio que estas duas vertentes da música desempenham um papel muito importante na formação profissional do aluno, mas segundo Artaud (1996), as aulas coletivas apresentam benefícios e desenvolvem competências que vão para além da música, pois os alunos aprendem a socializar e acabam por usar o trabalho de grupo em prol do desenvolvimento pessoal. Este autor afirma que a pedagogia de grupo

C'est une méthode d'enseignement à laquelle s'essayent de plus en plus de jeunes professeurs. Elle ne doit pas être confondue avec la musique de chambre, pas davantage avec les méthodes type Suzuki plus abrutissantes qu'épanouissantes. Il s'agit davantage d'une introduction à la dimension sociale de la musique par le biais d'une pédagogie se pratiquant avec des groupes de 2 à 4 élèves (plus leur professeur) et se basant sur l'aspect ludique du jeu instrumental et l'initiation à l'improvisation dirigée. La pédagogie de groupe constitue sans aucun doute une voie très intéressante à explorer à la fois par le type de rapports qu'elle introduit entre professeur et élèves et aussi par celui qu'elle induit entre un élève et son instrument. (Artaud, 1996, p. 53-54)

Mas quais são as principais diferenças entre o trabalho de música de câmara e o trabalho realizado numa aula coletiva de instrumento? Apesar de tanto a música de câmara como a aula coletiva integrarem vários sujeitos que tocam em simultâneo, a verdade é que têm finalidades de trabalho bem distintos. Joubert (citado em Biget, 2005, p. 21) afirma que os objetivos chegam mesmo a ser opostos. A música de câmara pretende moldar a personalidade de cada indivíduo tornando o grupo homogêneo, assim, os alunos aprendem a controlar a sua personalidade e o seu comportamento para puderem integrar perfeitamente o grupo. Para além disso, para fazer música de câmara, os participantes têm que partilhar as mesmas intenções musicais e compreender a expressividade musical do ensemble. Desta forma, podemos dizer que os alunos controlam as suas atitudes e pensamento próprio em função do trabalho do grupo.

As aulas coletivas, pelo contrário, usam o grupo para evidenciar cada uma das personalidades dos seus membros. É uma pedagogia que usa o grupo como ferramenta para formar cada indivíduo. Cada aluno deve sentir que está a ter uma atenção individualizada que é enriquecida pela participação dos seus colegas de classe.

Sabine Boisseau (2006) aprofunda este assunto referindo que as aulas coletivas permitem também o desenvolvimento cognitivo de cada aluno. A autora refere que os alunos ao tentarem resolver uma determinada dificuldade, partilham opiniões e debatem sobre pontos de vista que levam a uma profunda reflexão sobre os conceitos em questão e, por conseguinte, a uma evolução cognitiva que culmina numa determinada aprendizagem (ibid., p. 9).

É importante que os professores conheçam as diferenças entre os objetivos de trabalho da pedagogia de grupo e de música de câmara, porque apesar de ambos implicarem o trabalho simultâneo de vários alunos, estas aulas, em termos educacionais, têm finalidades bastante distintas.

1.2. Pedagogia de Grupo – Perspetiva histórica

O princípio da pedagogia de grupo não é novidade na história da Educação, esta abordagem ao ensino já era discutida no período da Grécia Antiga pelo filósofo Sócrates. Este filósofo foi de facto um dos precursores da pedagogia de grupo, o seu pensamento educativo baseava-se principalmente na ideia que o aluno deve participar ativamente na sua aprendizagem, fazendo uso da reflexão, deve ponderar sobre as suas ações passadas e futuras enriquecendo, desta forma, o seu pensamento cultural. Ribault (2005) caracteriza o pensamento educacional de Sócrates da seguinte forma:

Modele pédagogique opposé à celui de la transmission d'un savoir unilatéral ce procédé invoque la participation active de l'élève, lui prouvant qu'il est capable d'agir seul. Cela nécessite d'avoir une réflexion de ce qu'il a fait, de ce qu'il fait et de ce qu'il fera. Pour cela il s'intéressera à ce qui l'entoure afin d'enrichir sa pensée culturellement. (Ribault, 2005, p. 13)

Muitos outros pedagogos prestaram o seu contributo para a evolução do pensamento educacional. No decorrer dos séculos surgiram várias filosofias educativas, mas a abordagem à aprendizagem em conjunto permaneceu, para muitas sociedades, como um dos principais recursos para educar os jovens.

Após a I Guerra Mundial a população, como procurava promover a paz na sociedade, proporcionou o aparecimento de movimentos politico-educativos que visavam a cooperação e tolerância entre as pessoas. Desta forma, a escola ganhou uma nova dimensão, procurava-se fomentar políticas educativas que desenvolvessem a cooperação e o respeito pelo outro. Foi neste contexto que surgiu uma associação que evocava “la coopération scolaire dans la perspective d'un ajustement aux besoins nouveaux de l'enfant et de la société” (Ribault, 2005, p. 14). Esta associação, da qual faziam parte Adolphe Ferrière (1879-1960) e Henri Wallon (1879-1962) difundiu um dos seus principais princípios pela sociedade: “La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité” (Wallon citado em Ribault, 2005, p. 14). Assim, as

aulas coletivas serviam para promover a partilha de conhecimento, a tolerância e respeito pelo outro, valores que seriam projetados para fora da sala de aula. Segundo esta associação, uma das muitas funções do trabalho coletivo seria preparar os jovens para a sociedade, ajudando-os a desenvolver competências de comunicação e trabalho em conjunto.

Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês de renome, prestou também um importante contributo para o desenvolvimento do pensamento educacional ao promover uma nova dimensão à aprendizagem cooperativa. Segundo o pedagogo, a cooperação deve estar inerente a um novo modelo de formação da personalidade da criança e das suas aprendizagens. Freinet refere que “l’individualisme et l’aspect contraint et artificiel de la pédagogie traditionnelle” (Freinet citado em Richault, 2005, p. 14), ele desejava “instaurer, dans la classe, une relation nouvelle que ne serait plus d’autorité et d’obéissance mais de prise en charge coopérative” (Freinet citado em Richault, 2005, p. 14). A ideia de que o professor deve assumir uma postura autoritária perante os seus alunos e controlar tudo o que acontece na sala de aula perde recetividade na comunidade educativa. Segundo este pedagogo, o docente deve promover a partilha de conhecimento e a cooperação no processo de aprendizagem, evitando, desta forma, a competição entre alunos, pois não promove as competências sociais pretendidas.

Falámos aqui brevemente sobre o percurso que a aprendizagem em conjunto tomou ao longo dos séculos, porém, a sociedade contemporânea integra muitas outras abordagens educativas, todas elas com diferentes características e apresentando finalidades muito particulares. Compete ao professor interpretar as diferentes ideologias e fazer uso delas tendo em consideração os alunos e as competências a desenvolver. Ribault (2005), em relação a este tópico afirma que:

C’est au travers de ces différents pédagogues, cités parmi tant d’autres, que je souhaiterais souligner que l’idée de travailler en groupe est finalement l’affaire de tout un chacun et que le cheminement de toutes ces réflexions n’aboutit pas à la solution. Au contraire, tous ces pédagogues nous proposent de nombreuses solutions ou encore de nombreuses directions de travail. Cela ne peut qu’enrichir notre culture pédagogique. Notre rôle d’enseignant sera peut-être de trouver l’adaptabilité de ces pensées en fonction du public auquel on les destine. (p. 14)

Joubert (citado em Biget, 2005) salienta ainda que nenhuma pedagogia pode ser impingida ao professor. Este deve escolher a forma como quer orientar as suas aulas, de acordo com a sua ideologia pedagógica e condições de trabalho. Ele refere que “il n'existe qu'une bonne méthode, cher lecteur, c'est la vôtre! N'employez jamais la méthode de votre voisin! Même s'il vous est indispensable de vous documenter, d'apprendre, de faire vôtres certaines techniques d'enseignement, votre méthode ne peut être que personnelle et intime” (ibid., p. 7). O professor

deve primeiramente conhecer os vários métodos de ensino e seleccionar aquele(s) com que se identifica melhor. Um professor que seja obrigado a trabalhar com um determinado método de ensino com que não se identifica, não conseguirá sentir-se realizado com o seu trabalho.

Assim, concluímos que é importante que os docentes conheçam as principais características das correntes educacionais que se destacaram ao longo da História, pois só assim serão capazes de identificar a melhor metodologia a aplicar num determinado grupo de trabalho.

1.3. Pedagogia de grupo – Papel do professor

O facto das aulas coletivas assumirem características específicas e distintas das aulas individuais faz com que o papel do professor também adquira uma nova dinâmica no seio do grupo. O docente não deve exercer completo controlo da aula nem desvalorizar o facto de estar a trabalhar com um grupo de alunos com características muito diferentes. Ele deve, pelo contrário, usar o trabalho de cada aluno como referência na explicação de um qualquer fenómeno musical. Assim o professor deixa de ser o único modelo de aprendizagem para os alunos, passando a desempenhar um papel de líder nos vários processos de interação na sala de aula, sejam eles entre professor-aluno ou aluno-aluno. Em relação a este tópico Ribault (2005) refere que “le rôle du professeur est alors modifié. Il n’a plus le monopole de la parole, il partage son rôle de référent avec les différents participants. Chaque membre du groupe devient acteur de l’évolution et de l’apprentissage de chacun” (p. 21).

Arlette Biget (2005), para além de partilhar da mesma opinião, aprofunda este assunto e define com mais exatidão o papel do professor na sala de aula. Biget acredita que o professor deve saber distinguir as funções que lhe compete ao ministrar aulas individuais e aulas coletivas, pois são contextos muito diferentes e devem ser assumidos com tal pelos docentes. No entanto, o docente em nenhum dos contextos deve esquecer que serve de modelo para os alunos. Estes precisam de referências visuais e auditivas do professor para desenvolverem um estudo com qualidade que irá, por sua vez, permitir uma evolução mais rápida na aprendizagem. Esta realidade ganha especial relevância nos primeiros anos de contacto com o instrumento, mas torna-se ainda mais evidente nas aulas individuais, em que a relação entre professor e aluno é direta. Biget refere sobre este tópico que: “*Dans l’enseignement individuel, le professeur est la référence unique, le modele quasi inaccessible, la perfection, le miroir qui renvoie à l’élève ses défauts plus que ses qualités*” (p. 22). Na aula coletiva, a situação torna-se um pouco diferente. O professor continua a

ser um modelo para os alunos, porém, não o único. Cada criança convive com várias referências na sala de aula o que torna a aprendizagem muito mais rica. Assim, podemos dizer que a aprendizagem de um instrumento em grupo assume características semelhantes à educação de qualquer criança, isto é, tal como qualquer criança precisa de contactar com diferentes indivíduos para crescer devidamente integrada na sociedade, também o aprendiz de música necessita de várias referências musicais para desenvolver as suas competências. Pois só assim ele se tornará, por sua vez, um músico. Biget (2005) esclarece que:

pour se construire, l'être humain a besoin de références multiples, le petit musicien également. le groupe lui apporte ces références, ces points de repères plus proches donc plus rassurants. Chacun peut, à un moment de cours, être le modèle de l'autre pour une toute petite chose, l'émission d'un son, la position d'un doigt, mais aussi l'écoute attentive, le regard juste, l'imagination, le calme ou au contraire la vivacité. (p. 22-23)

Esta autora afirma ainda que o professor não deve auxiliar o aluno em todos os obstáculos com que este se depara, pois ele irá tornar-se demasiado dependente daquele, não usufruindo da ajuda que os seus colegas de turma podem proporcionar. Na aula coletiva, o professor deve criar um contexto em que a cooperação entre os vários alunos surja naturalmente. Desta forma, os alunos crescem como profissionais partilhando os seus saberes e dificuldades cientes que cada indivíduo tem características muito próprias e que podem aprender muito ajudando-se mutuamente: *“Tous peuvent aussi être l'exemple, ô combine utile, de ce qu'il ne faut pas faire. Le professeur qui mime un défaut pour le rendre evident crée une situation fausse, tandis que l'élève en difficulté sollicite l'aide des autres, les force à trouver le remède, les pousse à définir eux-même la qualité recherché”* (ibid., p. 23).

Também o professor deve estar consciente das diferenças entre os vários alunos, pois é essencial que o docente reaja ao comportamento deles quando se revele necessário. Refiro-me aos momentos de aula em que os alunos mostram dificuldades em trabalhar em grupo, em que a cooperação não resulta e o trabalho não surte qualquer resultado. Neste contexto, o professor deve reavaliar os objetivos de trabalho e até reformular o plano de aula onde poderão estar presentes tanto o trabalho coletivo como o individual. O professor assume assim o papel de guia, pois ele para além de orientar o trabalho dos discentes é capaz de reagir aos seus comportamentos, compreende quando a aula está a desviar-se do “rumo” pretendido e é capaz de reestruturar as atividades da aula no sentido de promover da melhor maneira a aprendizagem coletiva e individual.

pour mettre à profit les différences tant physiques qu'intellectuelles des élèves, pour les utiliser comme repères afin d'établir un plan de travail, le professeur doit se situer à l'extérieur du groupe. il ne est alors le guide, le garde-fou, le catalyseur, la mémoire. Après avoir proposé un travail, il doit savoir équilibrer l'expérience collective et l'expérience individuelle, cerner l'ensemble et apprécier le détail, désamorcer les tensions tout en sachant les utiliser. Sur la route qu'il a choisie, il doit savoir conduire son attelage sentant à chaque instant chacun de ses chevaux. (Biget, 2005, p. 23)

Porém, não chega ser um bom guia na aula, é necessário que as aulas coletivas sejam organizadas mediante determinados princípios que facilitam o bom relacionamento entre os alunos e entre o professor-alunos. Sem uma boa organização das aulas coletivas, o trabalho do professor torna-se demasiado exaustivo e dificilmente promove um contexto de aprendizagem saudável e benéfico para o aluno.

1.4. Pedagogia de Grupo – Organização

Esta secção pretende apresentar alguns tópicos que professores e diretores pedagógicos deverão ter em consideração ao organizarem as aulas coletivas de instrumento. É de salientar que as informações aqui apresentadas baseiam-se em estudos de investigação sobre a pedagogia de grupo.

Com este trabalho de pesquisa e síntese, pretende-se ajudar os professores a familiarizarem-se com esta abordagem ao ensino e a compreenderem de que forma podem desenvolver estas aulas, explorando as suas potencialidades ao máximo.

1.4.1. Idade

Em relação à idade dos vários elementos do grupo, Biget (2005, p. 29) afirma que é aconselhável que o grupo seja constituído por crianças da mesma idade, pois elas vivem a experiência de grupo da mesma maneira, têm reações muito semelhantes, os mesmos interesses, frequentam o mesmo ano escolar no ensino regular e exprimem-se com o mesmo vocabulário. Posto isto, mesmo que as crianças apresentem níveis de maturidade diferentes, este fator poderá tornar-se controlável se o professor orientar as atividades da aula tendo isso em consideração. No entanto, é recomendável que as aulas coletivas sejam frequentadas por alunos da mesma faixa etária.

1.4.2. Nível de aprendizagem

Já em relação a este tópico, Biget (ibid.) refere que não é necessário que os alunos apresentem o mesmo nível de competências nos vários domínios, mas é importante que tenham o mesmo número de anos de aprendizagem. O professor deverá usar os diferentes ritmos de aprendizagem do seu grupo em prol do desenvolvimento individual de cada aluno. Biget (ibid., p.29) refere ainda que os vários ritmos na aquisição de competências tornam a aula mais emocionante tanto para alunos como professores. (p. 29)

Ribault (2005) salienta que as diferentes personalidades do grupo podem incutir uma nova dinâmica ao grupo, consistindo num fator de motivação para a aprendizagem. No entanto, o professor deve estar atento ao trabalho individual que cada aluno realiza em prol da sua própria aprendizagem. O professor deve saber quando agir no caso de os alunos não estarem a trabalhar verdadeiramente no objetivo da aula:

c'est la diversité des éléments qui peut faire la richesse d'un groupe. Un groupe comprenant des personnalités distinctes va par lui-même dynamiser le travail collectif. Il s'agira pour l'enseignant de canaliser les énergies afin d'équilibrer leurs participations, leurs interventions. En aucun cas il ne faut qu'un élève prenne la place de l'autre, de même qu'il faudra être vigilant à ce qu'aucun élève ne vive sa formation aux dépends de l'autre. (Ribault, 2005, p. 15).

Apesar de ser mais interessante integrar, numa mesma aula coletiva, alunos com níveis de aprendizagem diferentes, a verdade é que o trabalho do professor torna-se muito mais complexo. Orientar o trabalho coletivo dos alunos sem descurar a aprendizagem individual de cada um implica que o professor conheça com profundidade esta pedagogia e as estratégias de trabalho a ela associadas.

1.4.3. Personalidade

Arlette Biget (2005, p. 30) afirma que o grupo não precisa de ser constituído por alunos com a mesma personalidade. Ela refere que um bom grupo é muitas vezes constituído por alunos com personalidades muito diferentes, pois eles vão gradualmente apercebendo-se dessas diferenças, aprendem a conviver com elas e acabam por eventualmente aceitá-las.

No entanto, para que as aulas surtam o sucesso desejado, é necessário que os professores sejam atenciosos com a forma como orientam o trabalho dos alunos. Biget, baseando-se na sua experiência pessoal com aulas coletivas, deixa alguns **conselhos**. Os professores devem:

- Manter uma relação pessoal com cada aluno;

- Fomentar constantemente a comunicação entre os vários elementos do grupo;
- Considerar as opiniões dos diferentes elementos do grupo e implementá-las no momento oportuno;
- Controlar o trabalho que cada aluno desenvolve nas várias tarefas, de forma a perceber se o aluno progrediu conforme o seu ritmo de aprendizagem;
- Controlar a atividade de cada aluno, convidando-o a tocar, ouvindo-o e tirando notas sobre o seu desempenho.

A autora refere que torna-se muito difícil respeitar todas estas sugestões com um grupo maior que três alunos, principalmente se eles frequentarem o 1º ou 2º ciclo de escolaridade¹. No entanto, se o grupo for constituído por apenas dois elementos, irá criar-se um clima de competição que, na opinião da autora, é prejudicial à aprendizagem dos alunos. Qualquer atividade proporcionada aos dois alunos será considerada como um exercício competitivo que, por sua vez, poderá desencorajar progressivamente o aluno mais fraco. (Biget, 2005, pp. 30-31)

Assim, conclui-se que o número ideal de alunos por grupo deverá ser de três, pois o terceiro elemento vai trazer o equilíbrio ao grupo. Isto verifica-se, por exemplo, na realização de tarefas já que há sempre uma proporção de 2-1, ou seja, há sempre um que fez melhor que os outros dois, ou dois que fizeram o exercício melhor que o terceiro. Isto faz com que a competição se dissipe e as aulas ganhem uma nova dinâmica que pode servir de fator motivacional para os alunos. (ibid., p. 31)

Apesar do que foi referido anteriormente, a autora acredita que a qualidade do trabalho letivo realizado com um grupo depende, em última instância, do professor. Assim, Biget conclui dizendo que: “le groupe ideal, pour commencer, serait donc constitué de trois élèves de même âge et de niveau similaire; mais chaque professeur saura trouver le nombre qui sera, pour lui, facteur d’équilibre et de succès” (ibid., p. 31).

Arlette Biget não é a única a partilhar da opinião que as aulas coletivas devem ser constituídas por mais de dois elementos. Ribault (2005) considera que o número ideal de alunos deverá ser de 3 ou 4, pois só assim se verificará uma troca efetiva de conhecimento entre os alunos:

¹ No sistema educativo francês, o 1º ciclo de escolaridade destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Já o 2º ciclo está vocacionado para crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. *A escolaridade em França*. Éducation nationale enseignement supérieur recherche. Académie Reims.

C'est pourquoi je pense qu'un groupe de trois ou quatre élèves serait intéressant pour le bon fonctionnement de cette pédagogie. Avec trois ou quatre éléments durant une séance, naîtra une véritable dynamique de cours due à la richesse des rencontres, des différentes personnalités. Ainsi, le professeur aura une multiplicité de possibilités de fonctionnement de cours. La variété de ses propositions deviendra un élément motivateur pour l'ensemble du groupe et donc suscitera l'intérêt permanent de ses élèves par rapport à ce qu'ils feront ensemble. (Ribault, 2005, p. 17)

Ao considerar a opinião destes dois investigadores, concluímos que a realização de aulas coletivas com apenas 2 alunos, por um lado, cria um ambiente competitivo que pode-se tornar num fator desmotivacional para os alunos e, por outro, não explora verdadeiramente as potencialidades da aula coletiva, pois a troca de conhecimento e a aprendizagem cooperativa torna-se muito limitada.

1.4.4. Carga horária

Em relação ao tempo letivo para as aulas coletivas de instrumento, Arlette Biget (2005, p. 31) afirma que é impreterível que a carga horária para esta disciplina seja soma do tempo letivo que cada elemento do grupo teria se frequentasse aulas individuais. Assim, se um aluno tiver direito a 45 minutos de aula individual por semana, no caso de o grupo ser constituído por três elementos, este grupo teria direito a 135 minutos de aula coletiva de instrumento por semana. A autora refere ainda que se a carga horária for diminuída, a qualidade do trabalho irá certamente reduzir significativamente, pois estas aulas rapidamente se irão transformar em momentos lúdicos, em que os alunos se divertem, mas não desenvolvem as competências necessárias para se tornarem profissionais de excelência.

1.4.5. Níveis de progressão diferentes

No caso de os membros de um grupo apresentarem níveis de desenvolvimento diferentes, Biget (2005, p. 37) afirma que isso não constitui um impedimento à realização de aulas coletivas de qualidade. Pelo contrário, a autora refere que este fator pode incutir mais dinâmica à aula, promovendo a troca de conhecimentos e a entreajuda. No caso de alunos sobredotados, o trabalho coletivo torna-se ainda mais interessante, pois a verdade é que qualquer aluno, mesmo os sobredotados, apresentam aptidão para uns aspetos, mas para outros não. Assim, visto que a aula coletiva é um momento onde os alunos evidenciam as suas capacidades e partilham saberes, os alunos sobredotados têm sempre a possibilidade de desenvolver outras competências que serão importantes para a sua formação como músicos profissionais.

Na perspectiva de uma outra autora, Vivier Ezéchiél (2004, p. 12), o trabalho em conjunto de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes pode-se tornar num fator motivacional para todos. Contudo, para isso acontecer, é essencial que o professor esteja atento ao trabalho de cada aluno, pois, a aprendizagem individual só será bem-sucedida se cada um evoluir de acordo com as suas capacidades e com o seu ritmo de aprendizagem.

C'est la diversification des rythmes d'acquisition des participants qui s'avère passionnant... Avoir recours aux différents niveaux du groupe permet de cultiver toujours plus de curiosité et de motivation. Même si l'évolution du groupe est rythmée par la ponctuation des apprentissages l'important pour un élève est d'avoir "son temps" à l'intérieur "d'un temps" ; en un mot aménager des temps individuels dans un temps collectif. L'acceptation mutuelle favorise largement l'intégration de tous. (...) Au professeur d'en juger sachant que non seulement ces différences de progression ne sont pas nécessairement les causes d'une incompatibilité, mais qu'en plus elles intéressent aussi le groupe et non plus uniquement la personne concernée. (Ezéchiél, 2004, pp. 12-13)

No entanto, as diferenças no seio de um grupo só podem ser moldáveis e controladas até um certo ponto. Se as diferenças de personalidade e de ritmo de trabalho forem demasiado acentuadas, a gestão da aula vai tornar-se muito difícil. Neste caso, o professor deve considerar a dissolução do grupo, pois o trabalho da aula vai ser ineficaz. Biget (2005) salienta que a transição da infância para a adolescência pode ser muito difícil, levando os alunos a ter comportamentos inesperados. Nestas situações o professor tem que ser capaz de discernir se o grupo reúne as condições necessárias para desenvolver um trabalho de qualidade na aula. Para isso acontecer, é necessário que se crie um ambiente de trabalho propício ao respeito mútuo e ao exercício de cooperação. Porém, se estas condições não estiverem reunidas, o professor não deve hesitar em dissolver o grupo e reorganizar estes alunos em grupos diferentes.

Les comportements psychologiques peuvent être également source de problèmes. Le passage de l'enfance à l'adolescence est parfois difficile et modifie considérablement l'attitude des certains élèves. Le professeur de musique, n'ayant pas à l'évidence les compétences d'un thérapeute, doit rester très prudent dans ce domaine. Il ne doit pas hésiter à changer de pédagogie lorsque la situation de groupe est mal vécue par ses membres. Qu'ils soient d'ordre musical ou humain, les progrès sont alors difficiles sinon impossibles, et l'enseignement dispensé devient rapidement inefficace. (Biget, 2005, p. 40)

Todavia, antes de desfazer o grupo, é necessário avaliar as possíveis consequências dessa ação. Biget chama a atenção para o choque psicológico que essa atitude pode ter nos alunos que estão a começar a sua aprendizagem, pois eles podem sentir a dissolução do grupo de forma muito negativa, ao ponto de não quererem repetir a experiência. Posto isto, a autora defende que o professor não deve quebrar o grupo a meio do ano letivo. Se o trabalho do grupo não estiver a ser satisfatório e se o professor já tiver esgotado os seus recursos para inverter a situação, o docente

deve então reestruturar as suas aulas. Nesta situação, a alternância entre trabalho individual e trabalho em grupo surge como a melhor opção (p. 41). Desta forma, o professor consegue acompanhar o trabalho de cada aluno, incentivando-o a trabalhar cada vez mais e melhor e evita quaisquer situações de conflito que poderiam surgir durante as aulas coletivas.

No caso de haver algum aluno no grupo que apresente graves lacunas no desenvolvimento das suas competências, o professor deve, também nesta situação, ponderar a alternância entre aulas individuais e aulas coletivas. Este aluno irá necessitar certamente de um apoio mais personalizado nas aulas, o que poderá pôr em causa o trabalho dos outros elementos do grupo. Assim, a melhor solução será alternar aulas individuais com aulas coletivas, para que todos os alunos tenham o apoio necessário para desenvolverem a sua aprendizagem com sucesso. Em relação a este tópico Biget (2005) refere que:

L'alternance pédagogie individuelle et pédagogie de groupe peut aussi être employée ponctuellement pour parvenir à maintenir un groupe intéressant dont un membre, momentanément, s'essouffle ou au contraire s'ennuie dans un domaine bien précis. Les cours individuels permettent de compenser les manques, rééquilibrant ainsi le travail du groupe. Néanmoins, l'alternance ne peut être envisagée que lorsque le groupe a acquis les automatismes et les réflexes de fonctionnement indispensables. Il faut, au début, plus d'un trimestre pour que le groupe apprenne à agir et réagir efficacement. (Biget, 2005, p. 42)

Porém, se o professor concluir que o grupo funciona bem, pois cada aluno está a progredir de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem e se os alunos, quando questionados, revelarem vontade em continuar a trabalhar no seio desse mesmo grupo, as aulas coletivas devem continuar a funcionar de forma regular. É importante que os professores procurem saber junto dos alunos a opinião destes sobre as aulas de grupo, pois é essencial que os alunos se sintam confortáveis no contexto de sala de aula.

lorsqu'un groupe fonctionne bien, c'est-à-dire lorsque chacun progresse à son rythme grâce au groupe, il n'est pas nécessaire de le modifier. Ce sont souvent les élèves eux-mêmes qui expriment le désir de demeurer ensemble ou de se séparer. Leur objectivité dans ce domaine est remarquable, et l'habitude qu'ils ont de s'exprimer en cours leur permet de manifester simplement et sincèrement leur choix. (Biget, 2005, p. 40)

Os professores devem ainda considerar outros fatores importantes para o bom funcionamento das aulas coletivas. Refiro-me à maturação cognitiva e psico-social das crianças que se desenvolve durante a infância e a adolescência. É necessário que os professores compreendam as características desta fase de crescimento, de forma a proporcionar aos alunos as melhores condições de aprendizagem. Em relação a este tópico, Arlette Biget refere que a pedagogia de

grupo é geralmente bem aceite nas crianças com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos, pois estas estão mais predispostas a interagir e a comunicar com outras crianças, "*C'est l'âge de la bande.*" (p. 42) No entanto, as crianças com idades entre os 12 e 16 anos já não revelam a mesma vontade e o mesmo entusiasmo com o trabalho coletivo. Isto acontece porque a adolescência manifesta-se frequentemente como um processo de crescimento muito difícil para muitos jovens, o que faz com que muitos deles necessitem de um apoio mais individualizado. Como muitas vezes não têm esse apoio em casa com a sua própria família, procuram junto do seu professor uma atenção mais personalizada. Assim, a combinação entre a pedagogia de grupo e a individual surge como a solução ideal para proporcionar aos alunos adolescentes todo o apoio que eles necessitam para desenvolver a sua aprendizagem com qualidade.

En revanche, en deuxième cycle (12-16 ans), même s'il a toujours besoin de la bande - n'étant pas encore complètement adapté à l'univers des adultes et à ses règles -, l'adolescent recherche également les contacts individuels avec son professeur, quelquefois plus abordable que ses parents. Cette alternance pédagogie individuelle/pédagogie de groupe est donc un moyen de répondre à tous ses besoins. Il est néanmoins important de travailler avec l'élève dans des domaines différents en pédagogie individuelle et en pédagogie de groupe, afin que le groupe lui apparaisse toujours nécessaire. (ibid., p. 42)

Tal como foi dito anteriormente, a pedagogia de grupo pode ser uma mais-valia para o crescimento pessoal e profissional do aluno. Até aqui foram referidas as competências sociais que esta abordagem ao ensino proporciona aos seus participantes. Na próxima secção, serão descritos, por sua vez, os principais benefícios que as aulas coletivas proporcionam no desenvolvimento de competências musicais.

1.5. Pedagogia de Grupo – Desenvolvimento de competências musicais

Com a prática da pedagogia de grupo, a **audição** é constantemente utilizada para imitar, avaliar ou mesmo comentar qualquer fenómeno auditivo. Os alunos aprendem a ouvir os sons que os rodeiam e descobrem que esse é o caminho para aprenderem a ouvir-se a eles mesmos. Com a prática de exercícios de apreciação auditiva guiados pelo professor, os alunos vão sentir-se gradualmente mais à-vontade com o grupo e sensibilizados para pormenores musicais que até então não valorizavam. Durante o trabalho coletivo, os alunos fazem uso do seu ouvido melódico, harmónico e qualitativo, desenvolvendo a sua sensibilidade para o fraseado, diferenças de articulação, timbres e *nuances*. Para além disso, os alunos ao fazer este trabalho em prol do grupo estão também a desenvolver as suas próprias competências musicais, mesmo aquelas a que possam ter mais dificuldades. As várias vertentes da audição anteriormente mencionadas são

essenciais para que qualquer músico seja capaz de realizar um trabalho de qualidade seja a solo, em orquestra ou mesmo num pequeno grupo de música de câmara. (Biget, 2005, p. 115)

Ainda em relação a este tópico, Ophélie Billot (2008) refere que:

en groupe, l'élève apprend à écouter les autres pour mieux s'écouter lui-même. En effect, le fait d'écouter l'autre avec beaucoup d'attention, avec un avis personnel et avec un ressenti, permet à l'élève de transposer cette qualité d'écoute lorsqu'il joue lui-même (...) En collectif, l'écoute deviant donc plus facilement critique et ainsi, constructive. Les relations de l'élève avec la musique sont alors multiples puisqu'il est à la fois acteur et auditeur. Le développement de cette écoute attentive, qui prend tout son sens en cours de groupe, me paraît être très importante pour l'élève dès début de son apprentissage et pouvoir lui servir dans toute situation musicale. (Billot, 2008, pp. 16-17)

O desenvolvimento sensibilidade auditiva surge aqui como o principal benefício das aulas coletivas. Estas duas investigadoras realçam o facto de o aluno ter a possibilidade de desenvolver a sua capacidade crítica não só em relação ao que ouve dos seus colegas, mas também em relação àquilo que ele próprio faz. Com este trabalho, o aluno será capaz realizar um trabalho individual com mais qualidade e de desenvolver mais rapidamente o seu próprio gosto musical.

As aulas coletivas também podem constituir uma mais-valia no desenvolvimento de competências musicais como o **ritmo** e noção de **duração** de tempo. Isto acontece quando os alunos realizam exercícios focados na identificação de ritmos que também são uma forma de eles conhecerem e compreenderem as várias estruturas de tempo.

Biget (2005, p. 116) enumera alguns exercícios baseados em jogos infantis que os os vários participantes podem realizar nas aulas coletivas. Estas atividades consistem principalmente em exercícios de imitação que também exigem uma resposta imediata a um estímulo musical. Mais especificamente, estes exercícios consistem em fazer circular um determinado padrão rítmico pelo grupo que é constantemente repetido. Assim, os alunos, para além de o tocarem, têm a oportunidade de o sentir e memorizar antes mesmo de o imaginarem escrito numa partitura. O professor deve ainda analisar com os alunos o carácter expressivo do padrão rítmico, para que o exercício seja também de interpretação.

O facto de ser possível trabalhar o ritmo com vários alunos simultaneamente permite que o professor utilize outros recursos para desenvolver outras estruturas rítmicas mais complexas, por exemplo: falar, cantar, bater, andar e dançar. Para além disso, estes recursos podem ajudar os alunos mais novos a compreender e a assimilar os ritmos mais rapidamente.

Biget afirma ainda que o facto de os alunos praticarem estes exercícios em grupo permite-lhes compreender de forma empírica a individualidade de cada sujeito ao verificar a forma como este percebe o tempo e o ritmo. Os alunos ao aceitarem este fenómeno, estarão mais preparados para trabalhar com o(s) colega(s) e realizar música de conjunto com qualidade (ibid., p. 116).

A pedagogia de grupo promove ainda a compreensão e assimilação das várias **dinâmicas** que se podem realizar ao interpretar um trecho musical. Numa aula coletiva, cada aluno, ao contactar com diferentes referências musicais, aprende a discernir auditivamente as várias indicações de dinâmica desenvolvendo a sua capacidade interpretativa da música. De facto, é importante que os alunos, antes de aprenderem a interpretar trechos musicais recorrendo às dinâmicas, sejam capazes de identificar claramente essas mesmas dinâmicas. Desta forma, os alunos serão capazes de desenvolver um estudo com mais qualidade, pois eles procuram e reconhecem auditivamente as dinâmicas que necessitam para interpretar uma determinada obra. Este conhecimento permite-lhes também aprender a frasear e a criar a sua própria interpretação.

Biget (ibid., p. 117) sugere como atividades de aula, a prática de exercícios de imitação e contraste que põem em evidência as diferentes dinâmicas. Ao realizarem estes exercícios, os alunos aprendem que cada *nuance* deve surgir em função de outra e que os vários trechos não devem ser interpretados em separado do seu contexto musical. Para além disso, o intérprete, ao trabalhar uma obra, deve sempre considerar a projeção sonora do espaço onde vai apresentar o resultado do seu trabalho.

Ainda em relação ao fator auditivo, é de salientar que o aluno desenvolve também a sua sensibilidade para o reconhecimento de timbres. Visto que cada aluno tem um timbre muito próprio e impossível de imitar na perfeição, o trabalho em conjunto vai promover um conhecimento mais alargado das possibilidades sonoras do instrumento. Em relação a este tópico Biget (2005) refere que:

le groupe offre là encore la possibilité d'écouter des propositions diverses, de les comparer, les reconnaître, et de parvenir ainsi à définir ce qu'est le timbre. Cet élément essentiel du son, une fois cerné, sera employé par chaque instrumentiste pour affirmer son identité, son individualité tout d'abord au sein du groupe mais ensuite bien au-delà de celui-ci. (ibid., p. 117)

Assim, com a prática, o aluno vai aprendendo a comparar e a reconhecer as várias possibilidades tímbricas, afirmando progressivamente a sua identidade como músico. O aluno torna-se mais

autônomo no seu processo de aprendizagem e desenvolve o seu trabalho não para responder às expectativas do professor, mas sim para promover as suas intenções como intérprete.

Apesar deste processo de aprendizagem ser lento e implicar muita prática, a verdade é que os alunos, ao desenvolverem a sua sensibilidade auditiva, promovem simultaneamente a sua capacidade de interpretar uma obra musical. As aulas coletivas surgem, assim, como um contexto de trabalho musical onde os alunos contactam com diferentes realidades melhorando, desta forma, o seu conhecimento sobre as diferentes vertentes da música.

A pedagogia de grupo permite ainda que o grupo crie a sua própria **interpretação musical**, em vez de estar a copiar uma imposta pelo professor. Este trabalho interpretativo sugere necessariamente uma leitura atenta da partitura que só será possível com a ajuda do professor. Neste caso, o professor deve avaliar as capacidades dos seus alunos e orientar o trabalho destes respeitando os limites de cada um. É esta análise e consequente interpretação musical que vai fazer com que os alunos ganhem mais convicção ao apresentarem o seu trabalho ao grupo e ao professor. Para além disso, os alunos ao refletirem sobre a forma como devem interpretar um trecho musical estão a desenvolver a sua capacidade crítica em relação à música. Biget considera este aspeto essencial para o desenvolvimento musical dos alunos e, por isso, descreve com algum detalhe este fenómeno:

la maïeutique employée presque systématiquement dans une pédagogie de groupe permet au professeur de ne pas imposer une interprétation mais de la reconstruire avec chaque groupe. Cette construction implique une lecture intelligente de la partition que la groupe est en mesure d'assumer presque totalement, chacun y participant selon ses possibilités. C'est cette lecture qui permettra aux élèves de faire des choix qu'ils oseront exprimer et défendre plus facilement en groupe que seuls face au musicien chevronné qu'est leur professeur. Ce dernier, quant à lui, se voit obligé d'accompagner toute proposition d'une argumentation solide et d'un jeu convaincant. Toute habitude ancrée étant balayée, la recherche de ses élèves associée à ses remises en question personnelles lui permettent d'évoluer continuellement. (Biget, 2005, pp. 117-118)

Mais uma vez, o grupo desempenha um papel fundamental no sentido em que proporciona a cada aluno um contexto propício ao desenvolvimento de competências específicas e essenciais para o crescimento pessoal e profissional de cada um. Mesmo quando o professor incentiva um grupo de alunos a desenvolver uma mesma interpretação para uma obra, cada aluno vai apresentar uma versão singular desse trabalho, pois a **expressividade** é sempre muito pessoal e impossível de imitar.

le groupe permet de démontrer que si l'interprétation d'une pièce musicale peut être le fruit d'une recherche collégiale, l'expression de cette interprétation est en revanche individuelle. Chacun doit trouver son propre

langage pour la rendre perceptible à un auditoire. C'est le jouer devant presque constant qui aidera à manier ce langage, à trouver la confiance en soi nécessaire à son utilisation. (Biget, 2005, p. 118)

Desta forma, é muito importante que o professor ajude cada aluno encontrar a sua própria linguagem musical, porque é a única maneira de ele se sentir verdadeiramente identificado com a interpretação musical que pretende apresentar ao seu público.

Um outro aspeto muito importante para o desenvolvimento musical dos alunos é a correção técnica dos vários processos de aprendizagem. A individualidade de cada sujeito exige do professor uma grande capacidade de adaptação às várias dificuldades que os alunos podem apresentar, pois ele tem que ser capaz de explicar com clareza os **problemas técnicos** dos alunos e apresentar estratégias adequadas para que essas dificuldades sejam ultrapassadas o mais rapidamente possível. Neste caso, as aulas coletivas podem constituir também uma mais-valia para o professor. Como a pedagogia coletiva permite que os alunos expressem a sua opinião e os seus sentimentos em relação aos vários tópicos abordados na aula, o professor acaba por ter facilidade em perceber as dificuldades dos alunos. Se os alunos se sentirem confortáveis na aula, eles partilham as suas próprias experiências como performers e apresentam com uma linguagem simples e própria da idade deles, as suas opiniões em relação aos exercícios realizados na aula. Desta forma, o professor recolhe um leque de explicações ou mesmo imagens que ele poderá usar como recurso para ajudar os alunos com mais dificuldades a compreenderem da melhor maneira os vários tópicos.

en pédagogie de groupe, le travail d'un point technique - qu'il fasse l'objet d'un cours spécifique, qu'il soit sollicité par les difficultés de l'un ou mis en lumière par les facilités de l'autre - s'appuie d'abord sur ce que l'on a entendu. Néanmoins le sens et la vue, celui du toucher sont également très sollicités. Offrir aux élèves la possibilité d'exprimer leurs propres sensations à son sujet permet de varier les explications, de trouver l'image, les mots les mieux adaptés à la compréhension de chacun. Les conseils cherchés, exprimés pour aider celui qui en a le plus besoin sont utiles à tous, et l'effort quotidien du plus faible est motivé par la possibilité d'acquérir l'aisance des autres élèves, plus proche de lui que celle du professeur. (Biget, 2005, pp. 118-119)

Posto isto, o professor reúne as condições necessárias para criar uma maior proximidade entre os vários intervenientes que pode resultar, por sua vez, numa aprendizagem mais rápida e efetiva.

Não obstante, é importante que o professor seja dinâmico e vá diversificando as atividades que realiza na sala de aula. O docente deve permitir que cada aluno assuma diferentes papéis no grupo de trabalho, pois só assim eles aprenderão a não separar os problemas musicais dos

problemas técnicos e se tornarão mais confiantes na performance, diminuindo, desta forma, as situações de bloqueio.

É ainda de referir que ao enfatizar a individualidade de cada um, o professor está também a ajudar o aluno a afirmar a sua **personalidade musical**. Assim, o docente deixa de ser o único modelo e a única referência para o grupo. Os intervenientes são assim apresentados como participantes importantes num processo de partilha de conhecimento que é simultaneamente uma aprendizagem pessoal para cada um deles. Em relação a este tópico Arlette Biget refere que:

comme nous l'avons déjà dit, la diversité des modèles dans un cours de groupe réduit le mimétisme, l'identification au modèle unique qu'est le professeur. D'autre part, l'un des principes de cours étant de reconnaître, d'accepter les différences et de prendre ces différences comme point de départ de tout apprentissage, la personnalité de chaque élève, loin d'être niée, est reconnue, acceptée, mise en valeur utilisée par les autres. La diversité des personnalités est un élément fondamental, nécessaire au bon fonctionnement du groupe. (Biget, 2005, p. 119)

Assim, o professor deve procurar ajudar os alunos a aceitar e a afirmar a sua personalidade musical perante o grupo com quem trabalham. Só assim eles se vão sentir aceites e valorizados por todo o grupo. A diversidade de personalidades torna-se no elemento fundamental para o bom funcionamento da pedagogia de grupo.

As aulas coletivas também constituem uma mais-valia para os alunos que revelem dificuldades em se apresentarem em público. O facto de os alunos tocarem regularmente para um grupo que emite juízos de valor acerca do seu trabalho, faz com que eles se habituem a essa realidade, criem mecanismos de defesa e, por conseguinte, controlem a ansiedade em palco. Biget (2005, pp. 119-120) afirma que o professor tem uma responsabilidade acrescida neste processo. A autora refere que o professor deve ajudar o aluno a transformar a ansiedade em energia que lhe vai proporcionar, por sua vez, uma maior presença em palco. Assim, o aluno será capaz de comunicar musicalmente com o público, controlando a ansiedade que sente naquele momento.

Na opinião de Lherbier (2009), as aulas coletivas para além de minimizarem a ansiedade em palco, também proporcionam aos alunos as condições necessárias para consolidarem a sua interpretação musical.

Le groupe est un moyen pour chaque élève de jouer devant, pour et avec les autres de façon régulière. C'est un endroit où l'élève a la possibilité de s'exprimer devant les autres et d'être écouté par ses pairs. Ce travail régulier permet à l'élève de faire des choix d'interprétation et de les affirmer devant ses camarades, lui donnant ainsi une plus grande assurance et confiance en lui. Lors d'une production en public ce travail lui permettra d'appréhender le public de façon plus détendue et d'arriver à gérer plus facilement son trac. (Lherbier, 2009, p. 16)

Obviamente que este exercício precisa da orientação do professor e implica muita prática, porém, com o tempo, a comunicação com o público torna-se mais fácil e os alunos ganham mais à-vontade em palco.

Na perspectiva dos investigadores anteriormente mencionados, o professor desenvolve um trabalho mais complexo e abrangente nas aulas coletivas, pois tem que estar atento ao comportamento dos vários alunos e responder às suas necessidades de aprendizagem. No entanto, nenhum professor deve ser obrigado a utilizar nem esta abordagem pedagógica, nem uma qualquer metodologia específica. O professor deve ter a liberdade de escolher os recursos que quer utilizar para as suas aulas e deve mostrar à-vontade na forma como os aplica na prática letiva. Para além disso, o emprego sistemático de um mesmo método torna a educação muito redutora e pode mesmo tornar-se num fator de desmotivação para o aluno.

Em relação a este tópico, Biget (2005:120) considera que o professor deve inventar o seu próprio método de trabalho, assumindo o seu papel de investigador e de criador simultaneamente. Deve ainda ter presente que a instrução individual e a pedagogia coletiva apresentam características e benefícios muito diferentes e, por isso, não devem ser consideradas como duas abordagens opostas. Pelo contrário, estas duas pedagogias devem ser usadas em prol de uma educação mais completa, que combina a aquisição de competências musicais específicas com competências sociais também essenciais para a formação profissional de qualquer aluno. Arlette Biget (2005) admite ainda que partilha da opinião de Pierre-Yves Artaud quando refere que a alternância entre a instrução individual e a pedagogia de grupo consiste num “équilibre intéressant”².

la pédagogie de groupe ne devrait en aucun cas être obligatoire, imposée. Tout enseignant doit pouvoir choisir les outils qu'il utilise et les manier avec aisance. L'utilisation systématique d'une méthode entraîne son dessèchement. Chaque professeur doit inventer la sienne. Le pédagogue est un chercheur, un créateur, discret mais réel; lui imposer un type d'enseignement serait très réducteur. (Biget, 2005, p. 120)

Biget enfatiza, assim, o trabalho de pesquisa que deve ser realizado regularmente pelo professor a fim de encontrar estratégias de ensino inovadoras, com que se identifica e que, porventura, poderão proporcionar uma aprendizagem mais efetiva para os seus alunos.

² P.-Y. Artaud, *À propos de pédagogie*, Billaudot, Paris, 1996. Citado em A. Biget, *une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, 2005, p. 120.

Em suma, poder-se-á dizer que os princípios de funcionamento da pedagogia de grupo revelam que esta abordagem ao ensino proporciona um contexto de aprendizagem propício à educação cooperativa, em que cada aluno desenvolve as suas competências musicais com a ajuda dos seus pares. No entanto, tal como foi referido anteriormente, a pedagogia de grupo só resulta se for devidamente organizada, em que as características individuais de cada aluno são postas em evidência para todo o grupo. Em casos específicos, em que o professor não tem condições para trabalhar com grupos de trabalho já pré-definidos, o docente deve considerar a alternância entre a instrução individual e o trabalho coletivo, para que a qualidade da aprendizagem de cada aluno não seja penalizada por fatores que o docente não consegue controlar.

2. O projeto

2.1. Origem do projeto:

Este projeto surge da minha necessidade como professora de flauta transversal de compreender os objectivos pedagógicos da prática das aulas de grupo nas escolas de ensino vocacional de música. Refiro-me particularmente às aulas de instrumento, que sofreram uma mudança radical nesta primeira década do século XXI. Em Portugal, o ensino do instrumento musical no regime oficial foi, até 2009, apenas de carácter individual, isto é, turmas de um aluno, porém, a partir da publicação da portaria nº 691/2009, em que as escolas receberam por parte do Ministério da Educação novas diretrizes referentes à carga horária e programa curricular do aluno, os professores tiveram necessidade de se adaptarem à nova realidade, apesar de não serem transparentes os objectivos pedagógicos subjacentes a esta reforma curricular.

Assim, as aulas de grupo começaram a ser uma realidade nas escolas de ensino vocacional de música. Os alunos deixaram de ter apenas aulas individuais de instrumento e passaram a ter também aulas partilhadas com pelo menos mais um aluno. Será necessário esclarecer que não me refiro a aulas de música de câmara, cujos objetivos pedagógicos e musicais a serem alcançados diferem daqueles que são prioritários nas aulas de instrumento.

Questionei alguns colegas professores sobre o trabalho que realizavam nas aulas de conjunto, sobre as competências que procuravam desenvolver nessas mesmas aulas e apercebi-me que os professores estão com dificuldades em se adaptarem à nova realidade no ensino. Descobri ainda que as escolas interpretam a lei de maneiras diferentes, o que cria condições de ensino/aprendizagem díspares, apesar de todas as escolas estarem sob a tutela de uma mesma entidade. Ao ler as diretrizes apresentadas na portaria nº 691/2009 torna-se compreensível esta atitude por parte das escolas. As normas são vagas e pouco precisas, tal como toda a legislação referente ao ensino artístico.

Um estudo publicado no início de 2007, que surge como o resultado de uma profunda caracterização e avaliação do ensino artístico em Portugal até este período, revela muito claramente o quão volúvel e incoerente é a legislação referente ao ensino artístico. Este trabalho foi realizado por uma equipa de docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, a quem foi incumbida a tarefa de fazer uma avaliação do ensino artístico em Portugal. Visto que este estudo serviu de apoio para a tomada de

decisões relacionadas com o desenvolvimento deste tipo de ensino, considero que é essencial comentar as suas conclusões principais, tendo em consideração o objetivo do estudo que me proponho perseguir.

Estes investigadores referem que “ [há] a necessidade urgente de se definir claramente o que realmente se pretende que o ensino artístico seja agora e no futuro. A partir de tal definição será possível avançar para uma legislação clarificadora e integradora, para uma estrutura que se aproxime e articule os sistemas, sem criar regimes de exceção” (Fernandes et al., 2007, p.17).

Para isso acontecer é necessário, antes de outra coisa, conhecer com profundidade a forma como o ensino artístico está a desenvolver-se em Portugal. É impreterível conhecer o parecer dos vários sujeitos que lidam diariamente com as fragilidades do processo ensino/aprendizagem. São os professores que acompanham o aluno no seu percurso académico, conhecem as dificuldades e elaboram estratégias que minimizem esses problemas. São também os professores que têm que fazer todo este trabalho respeitando um conjunto de condicionantes estruturais e logísticas que dizem respeito à própria organização vertical do ensino vocacional da música. Por conseguinte, os professores tornam-se, na minha opinião, os agentes mais importantes num estudo avaliativo da qualidade do ensino vocacional da música.

Como consequência de tudo o que foi referido anteriormente, decidi que a realização de um trabalho de investigação focado na prática das aulas de grupo seria propositado e necessário para indagar sobre esta nova realidade nas escolas oficiais de música em Portugal.

2.2. Questão central do projeto: após investigar e refletir sobre a implementação do sistema de aulas que conjuga aulas individuais com aulas de grupo, surge a questão que será investigada neste projeto: Como é que os professores estão a desenvolver as aulas de grupo? Interessa ainda compreender a opinião dos professores em relação a esta nova abordagem ao ensino de instrumento musical em Portugal. O que poderá ser mais produtivo em termos de aprendizagem para o aluno: as aulas individuais ou as aulas de grupo? Ou ainda se será uma fusão entre estas duas modalidades?

2.3. Objectivo do projeto: Com este projeto de investigação pretende-se fazer uma avaliação qualitativa da implementação das aulas de grupo no ensino vocacional em música. Pretende-

se ainda compreender a sua pertinência como recurso pedagógico, avaliar e definir as suas potencialidades no contexto educacional da aprendizagem nas áreas instrumentais.

Parte II

1. Construção e Aplicação do Projeto

2. Apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas

Parte II

1. Construção e Aplicação do Projeto

1.1. Método

O método de investigação deste projeto baseia-se na análise de seis entrevistas realizadas a seis professores de flauta transversal que lecionam em diferentes instituições escolares. Alguns destes professores chegam mesmo a trabalhar em mais de uma escola, o que lhes permite ter um conhecimento mais detalhado das particularidades de cada instituição escolar e, por conseguinte, proporcionar um testemunho pessoal e empírico das realidades distintas a que se têm de adaptar para viabilizar o seu trabalho da melhor maneira. Assim, as entrevistas que vão ser aqui analisadas irão, por sua vez, permitir uma compreensão realista e empírica do que se passa no ensino vocacional da música atualmente, em particular, na preparação e realização das aulas de conjunto.

Dada a natureza deste estudo, a realização de entrevistas aos participantes verificou-se como a estratégia mais apropriada e apelativa para recolher a informação. Este recurso permite que o investigador reúna a informação que necessita de forma rápida e eficaz. Sobre este tópico, Robson refere que “interviews carried out for research or enquiry purposes are a very commonly used approach, possibly in part because the interview appears to be a quite straightforward and non-problematic way of finding things out” (Robson, 1993, p. 228). Os professores, através de uma conversa com objetivos bem definidos, respondem abertamente às questões solicitadas e reúnem ainda as condições necessárias para abordar outros assuntos que estejam intrinsecamente relacionados e que consideram de maior importância. Robson, ao caracterizar a pertinência das entrevistas, afirma que:

“the interview is a flexible and adaptable way of finding things out. The human use of language is fascinating both as a behavior in its own right, and for the virtually unique window that it opens on what lies behind our actions. Observing behavior is clearly a useful enquiry technique, but asking people directly about what is going on is an obvious short cut in seeking answers to our research questions”. (Robson, 1993, p. 229)

O método analítico usado para a análise das entrevistas foi o qualitativo temático, no qual as descrições apresentadas pelos inquiridos foram relacionadas com três tópicos gerais, isto é, a contextualização pedagógica, fundamentação pedagógica e prática pedagógica que estão, por sua vez, profundamente relacionados com o objeto de estudo deste trabalho.

1.2. Recolha de informação

Após alguma ponderação sobre que critérios deveria usar para proceder à seleção dos professores que iriam participar neste estudo, decidi que estes profissionais teriam ter mais de dez anos de experiência como professores de flauta transversal. Só desta forma conheceriam significativamente a realidade do ensino antes do ano de 2009, data em que, com a publicação da portaria nº 691/2009, a realidade no ensino do instrumento sofreu uma reforma, quer em termos de duração, como de organização dos tempos letivos. Para além disso, visto que os resultados de algumas reformas curriculares demoram algum tempo a surtir efeito, com dez anos de experiência de trabalho, os professores apresentam melhores condições para revelarem as principais dificuldades e facilidades na orientação de cada aluno durante curso básico e secundário de música. No que concerne às aulas de conjunto de instrumento, apesar deste tipo de aulas só ter surgido em 2009, os professores, após três anos de trabalho neste âmbito, já terão uma opinião formada sobre todo o processo de adaptação à nova realidade e se esta constitui um potencial recurso a desenvolver para melhorar a qualidade da aprendizagem instrumental do aluno.

Os fatores que me influenciaram a convidar apenas professores de flauta transversal prendem-se com o facto de eu própria ser professora de flauta transversal e, por isso, estar melhor preparada para compreender e analisar os testemunhos dos entrevistados. Para além disso, os professores que fazem parte deste estudo sentir-se-ão mais confortáveis a ter uma conversa sobre o ensino/aprendizagem da flauta transversal com alguém que exerce a mesma função e é especializado na mesma área instrumental.

Sob a perspetiva dos agentes que intervêm diretamente na aprendizagem dos alunos, este estudo elabora uma caracterização do funcionamento de muitas escolas de ensino vocacional de música podendo, assim, contribuir para um futuro aperfeiçoamento na estruturação do currículo do aluno.

1.3. Participantes

Os seis professores participantes neste estudo são profissionais que exercem o ensino há pelo menos dez anos. Com estes anos de experiência, estes professores reúnem as condições

necessárias para prestarem um testemunho baseado num conhecimento empírico do trabalho que se desenvolve nas escolas de ensino vocacional da música.

Os participantes neste estudo trabalham para diferentes escolas, mas todos eles estão vinculados a pelo menos uma instituição de carácter particular e cooperativo. Ao seleccionar os professores que deveriam participar neste estudo, procurei escolher professores que trabalhassem em diferentes zonas do país, mas que fizessem parte do corpo docente de instituições que, para além de existirem há mais de quinze anos, fossem bastante ativas a nível pedagógico. Assim, os participantes neste estudo trabalhavam nas seguintes escolas quando foram entrevistados: Orfeão de Leiria, Academia de Música de Viana do Castelo, Academia de Música de Arouca, Academia de Música de Oliveira de Azeméis, Orfeão de Ovar, Academia de Música de Castelo de Paiva e Academia de Música de Matosinhos.

No entanto, os professores ao longo destes dez anos trabalharam para outras instituições, o que lhes proporcionou um conhecimento mais abrangente das diferentes realidades escolares que existem no ensino da Música. Uma das três professoras participantes neste estudo trabalhou durante muitos anos numa das escolas profissionais de música mais bem-sucedidas a nível nacional, isto é, a Escola Profissional Artística do Vale do Ave. Por conseguinte, esta professora, adiante denominada pela letra (F), que trabalha atualmente numa instituição de carácter privado e cooperativo, conhece muito bem o trabalho que é necessário realizar para preparar um aluno para o ensino superior.

É ainda de salientar que o professor adiante denominado pela letra (A) trabalha simultaneamente numa escola de ensino vocacional em Música e numa escola profissional de Música também de renome, isto é, a Escola Profissional de Música de Viana do Castelo.

Outros três professores entrevistados frequentaram a Licenciatura em Ensino de Música pela Universidade de Aveiro, o que lhes facultou uma formação académica com uma vertente pedagógica no ensino da música e especializada em Flauta Transversal. Estes professores que serão adiante denominados pelas letras (B), (C) e (D) trabalham em diferentes escolas de ensino vocacional de música e de carácter particular e cooperativo. Todas estas escolas funcionam com paralelismo pedagógico, afetas ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro e estão integradas na rede territorial da Direção Regional de Educação do Norte (DREN).

Visto que o distrito de Aveiro apresenta um número bastante significativo de escolas de ensino artístico especializado de música e também de associações e coletividades associadas à música, o

testemunho destes três professores serão essenciais para contextualizar e caracterizar o ensino nas escolas de caráter particular e cooperativo do distrito de Aveiro.

Por fim, o professor adiante denominado pela letra (E), trabalha numa das instituições mais carismáticas a nível nacional. A escola, o Orfeão de Leiria, tem uma tradição coral centenária que remonta ao dia do casamento do rei D. Carlos e é, desde 1990, escola de ensino oficializado pelo Despacho do Ministério da Educação, cujo corpo discente ultrapassa o meio milhar.

1.4. Como surgiram as perguntas da entrevista

As perguntas da entrevista surgiram após um período de reflexão sobre a realidade do ensino vocacional da música. A minha experiência pessoal como professora esteve presente nesta fase de preparação, não como um fator determinante na identificação dos tópicos a abordar, mas como um ponto de partida para questionar quais os campos de ação mais importantes e que condicionam a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Comecei por ponderar sobre as características do sistema de ensino português, no que se refere às suas potencialidades e limitações e, numa fase posterior, procurei identificar os assuntos dominantes nas conversas entre os professores e que dizem respeito à aprendizagem dos alunos. Penso que as conversas em contexto informal também devem ser tidas em consideração, porque é neste contexto que os professores muitas vezes falam abertamente sobre as suas dificuldades e procuram ajuda entre os colegas, o que leva a uma partilha de conhecimentos e opiniões que, no meu entender, contribuem para o crescimento pessoal e profissional de cada indivíduo.

Concluí após esta fase de reflexão que tinha que abordar vários aspetos implicados na prática pedagógica e que são determinantes na progressão da aprendizagem do aluno. Para além disso, como um dos objetivos deste projeto é verificar como as aulas de grupo estão a decorrer nas várias escolas e que potencialidades pedagógicas esta organização letiva traz para os professores e alunos, procurei definir questões da entrevista³ que estabelecessem uma comparação entre a realidade vivenciada há dez anos atrás e aquela que vivemos atualmente no ensino vocacional da música. Assim, a entrevista foi organizada em três tópicos gerais: a) contextualização pedagógica; b) fundamentação pedagógica; e c) prática pedagógica, tópicos estes que, por sua vez, foram integrados em dois planos temporais diferentes, isto é, a realidade das escolas há dez anos atrás e

³ Ver anexo B – Guião de perguntas para as entrevistas

a realidade que encontramos atualmente nas escolas de ensino especializado em música. Apesar de ter definido numa fase prévia todos os assuntos que seriam o foco da minha atenção, estipulei com rigor e exatidão a estrutura da entrevista mas com perguntas que abriram para uma conversa. Visto que se trata de uma entrevista semi-estruturada, considerei que o meu papel como entrevistadora deveria ser o mais discreto possível, dando liberdade aos professores de organizarem o seu discurso como considerassem mais adequado, mas mantendo-os focados nos temas propostos. Durante a minha preparação como entrevistadora, estudei a forma mais adequada de orientar a entrevista de forma a abordar todos os tópicos que considero importantes analisar, sem criar qualquer constrangimento no entrevistado.

No que concerne ao primeiro tópico, contextualização pedagógica, os entrevistados foram convidados a falar não só sobre as características do currículo do aluno, isto é, a carga horária e os conteúdos programáticos da disciplina, mas também sobre o ambiente escolar da instituição onde trabalham. Neste tópico, os professores tinham liberdade para falarem sobre os aspetos que considerassem mais relevantes no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Tal como foi referido anteriormente, a comparação entre o presente e a realidade vivida há 10 anos nas escolas portuguesas esteve sempre em evidência ao longo da entrevista. Desta forma, tornou-se mais fácil identificar as transformações que ocorreram durante aquele período de tempo e compreender, segundo a opinião dos professores entrevistados, quais as alterações que vieram fomentar uma prática pedagógica com maior ou menor qualidade.

No que diz respeito à fundamentação pedagógica, a entrevista serviu para compreender se os professores têm ou não um conhecimento aprofundado das políticas educativas vigentes e das constantes reformas que têm sido implementadas nesta última década. As questões aqui apresentadas aos professores serviam ainda para depreender se estes estavam informados e conscientes dos motivos de cariz pedagógico que antecederam e determinaram as referidas reformas educativas. Os entrevistados tiveram ainda a oportunidade de falar sobre a sua preparação para o ensino da música ao serem questionados sobre o curso superior que frequentaram e a formação que procuraram adquirir após iniciarem a atividade.

O último tópico, a prática pedagógica, constitui o tópico mais importante desta entrevista. Ao evidenciar o trabalho que professor e alunos desenvolveram ao longo das aulas, esta terceira fase da entrevista revelou de que forma a contextualização pedagógica e a fundamentação pedagógica afetaram, por vezes de forma determinante, a aquisição de conhecimento e competências por parte dos alunos. Por conseguinte, as questões apresentadas e referentes a este tópico

incentivaram os professores a identificar aquilo que consideram como vantagens e desvantagens tanto nas aulas individuais como nas aulas de conjunto, abordando assuntos como (in)disciplina, concentração, duração de aula, timidez, competição, coordenação de trabalho e/ou motivação. Durante a entrevista, os professores puderam ainda dar a sua opinião fundamentada sobre o que consideram ser a carga horária ideal para as aulas de instrumento. Por fim, fazendo uso da comparação, os professores referiram também as diferenças entre o trabalho que desenvolviam há dez anos atrás e o que realizam atualmente com os seus alunos.

1.5.Procedimento da entrevista

As entrevistas decorreram num contexto informal de forma a proporcionar as condições necessárias para que os entrevistados se sentissem confortáveis e confiantes ao responderem às questões que lhes eram colocadas. Cada entrevista, que teve uma duração média de 30 minutos, foi gravada e posteriormente transcrita para que a análise dos dados fosse mais rigorosa. O objetivo foi recolher o máximo de informação possível sobre cada tópico de interesse.

2. Apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas

2.1. Apresentação dos dados recolhidos no 1º grupo de questões – Contextualização pedagógica

No primeiro grupo de questões, os professores foram questionados sobre aquilo que consideravam ser as principais mudanças ocorridas nesta última década no ensino vocacional da música. Neste tópico, os professores questionados realçaram diferentes aspetos, mas um deles foi comum a todos os entrevistados. Todos eles referiram que os alunos atualmente são muito diferentes daquilo que eram há 10 anos atrás.

“... os alunos de há 10 anos atrás eram um pouquinho diferentes dos alunos de agora. Os alunos de há 10 anos atrás quando iam para uma academia aprender um instrumento, iam mesmo com o intuito de aprender um instrumento, eram muito influenciados por bandas filarmónicas, por pessoas da terra que tocavam, iam mesmo com o gosto de aprender e dar o seu máximo e digamos que hoje não sinto que os alunos sejam assim...” (B)

Todos os entrevistados reconheceram que ocorreram mudanças sociais e ao nível da estrutura do ensino vocacional da música que tiveram consequências na postura que os alunos assumem perante a aprendizagem. O professor (E) comentou que alguns encarregados de educação são agora mais distantes da escola, não se mostram tão preocupados com o progresso dos educandos na aprendizagem e isso influencia o empenho que os alunos estão dispostos a dedicar à aprendizagem musical.

“As pessoas são diferentes. Há 10 anos atrás... eu agora tenho alguns alunos bons e tenho muitos alunos maus e, na altura, aquilo que sentia... tinha alunos bons e que era mais fácil uniformizar uma classe, fazer uma classe...tinha sempre alunos menos consistentes, mas era mais fácil criar um fio condutor... agora tenho a sensação que é tudo mais heterogéneo (...) também é verdade que são muito mais alunos (...) há muitos alunos que vêm para aprender umas coisas (...) eu vejo os pais destes tais alunos muito menos preocupados com os resultados do que há 10 anos atrás. É óbvio que há exceções e normalmente quando os pais estão mais empenhados, despertados para as questões de aprendizagem, normalmente esses alunos são mais consistentes” (E)

Alguns professores referiram que o pagamento de uma propina mensal pela frequência no curso na escola fazia com que, em muitos casos, os pais fossem mais preocupados e, por isso, acompanhassem melhor o trabalho dos seus educandos em casa e na escola. A professora (C) salientou que, há 10 anos atrás, os pais exerciam alguma pressão sobre os alunos para eles apresentarem resultados. Segundo a mesma, este aspeto estava intrinsecamente ligado ao facto

de os encarregados de educação terem de pagar uma propina mensal. A professora acrescenta ainda que a partir do momento que o ensino se tornou gratuito para muitas crianças, os pais passaram a pressionar os professores para reverem a avaliação.

“o risco de um aluno chumbar era muito alto se eles não estudassem, havia muita pressão sobre eles e neste momento está ao contrário... Antigamente, se eles não estudassem, se eles chumbassem, como eles pagavam, os pais iam cair em cima deles e não em cima de nós” (C)

O professor (E) referiu também que há dez anos atrás, quando os alunos vinham estudar música para uma escola oficial, a música já fazia parte da vida deles, porque tinham um familiar músico que os fascinou ou porque já frequentavam uma banda filarmónica e estavam decididos a aprofundar os seus conhecimentos musicais.

“...há uns anos atrás, a maioria dos alunos que vinham para a escola, tinham andado numa filarmónica, ou tinham um músico na família (...) hoje é muito frequente chegar um aluno que achou engraçado, da mesma forma que achou engraçado um conjunto de outras coisas, experimenta não sei quantos instrumentos, ainda não está minimamente decidido, ‘escolhi este vamos lá ver’ e o desafio em cumprir um plano de estudos neste registo é muito difícil (...) e muitos deles vêm também atrás da publicidade do ensino gratuito (...)” (E)

As escolas tiveram necessariamente de se adaptarem à nova realidade do ensino e, por isso, os objetivos de aprendizagem dos alunos tiveram que ser revistos. Um professor entrevistado referiu que faria sentido criar dois planos de estudos diferenciados, um para alunos que pretendem realizar a sua carreira profissional no âmbito da música e outro para alunos que pretendem aprender música, mas apenas como um meio para enriquecer a sua formação e o seu currículo.

“(...) hoje em dia, não quer dizer que tenham sido os pais a metê-los na escola a estudar, as coisas agora mudaram e vem-se a verificar uma grande afluência de alunos que anda lá porque é bonito andar a estudar ou porque o amigo também anda e pronto. Nesse aspeto os objetivos estão bem diferentes e acho que deveria haver maior diferenciação ao nível do plano de estudos, porque neste momento ainda é tudo muito igual, quem quer seguir música tem um plano de estudos e quem não quer seguir música tem que cumprir o mesmo plano de estudos. As obrigações são as mesmas, e infelizmente tem que caber ao professor decidir aquilo que cada um tem que fazer.” (D)

A professora (B) referiu que o programa a apresentar teve que ser revisto, pois atualmente os alunos, na maior parte das escolas, fazem provas trimestrais e por conseguinte o período de preparação do repertório é muito mais curto e isso tem implicações ao nível dos resultados. Para além disso, o tempo de aula de instrumento também diminuiu em muitas escolas, o que traz naturalmente consequências ao nível do trabalho desenvolvido com o aluno.

“atualmente há várias diferenças. Na parte curricular, nas escolas onde estou, se calhar as escolas optaram por diminuir a quantidade do programa a apresentar... porque há 10 anos atrás os testes eram semestrais e agora são trimestrais, ou seja, tem que haver menos programa, e também as aulas são mais pequenas não é, não dá para trabalhar as mesmas coisas...” (B)

O professor (A) referiu que uma das principais transformações que decorreram ao longo desta década foi a evolução das tecnologias, que tornou o acesso à informação muito mais rápido. Agora os alunos não precisam de esperar pela aula para conhecer novo repertório, ou para conhecer as obras da literatura do instrumento. Por conseguinte, os alunos têm atualmente um papel mais ativo durante a sua formação, a educação torna-se assim mais centrada no aluno e não no professor. No entanto, a escola ainda está muito centrada na avaliação sumativa e isso limita o trabalho do professor que procura adaptar o ensino ao ritmo de aprendizagem do aluno tornando, desta forma, a avaliação num processo mais formativo.

“... há 10 anos atrás, se eu quisesse que eles tivessem acesso a uma gravação de um concertino de Chaminade, por exemplo, somos flautistas, tinha que levar um cd... ou vou-lhes dizer para ir comprar... hoje, se eu digo ao aluno que vai tocar o concertino de Chaminade, no minuto seguinte ele já foi à internet ouvir ou buscar a partitura... ou então ao contrário ‘oh professor, ouvi isto e gostei, posso tocar?’(...) isto é um pequeno exemplo como de hoje em dia os alunos e tudo é diferente... não só os alunos, mas a escola no ensino do instrumento... a escola em geral não evoluiu, continua a ser basicamente, apesar de todas as teorias das ciências da educação, a escola continua a ser uma transmissão de saberes e conhecimentos do professor para o aluno e o aluno faz um teste ou exame (...) no ensino do instrumento continuamos de certa forma... o modelo do Conservatório de Paris de há 200 anos e aí ainda é mais grave” (A)

As alterações que ocorreram ao nível da carga horária na disciplina de instrumento também foram um tópico em destaque para os professores entrevistados. Todos eles referiram que, há 10 anos atrás, os alunos tinham direito a uma aula semanal de 50 minutos, que frequentemente se traduzia em 60 minutos, porque muitas vezes nem faziam intervalo. Na perspetiva dos entrevistados, este tempo letivo era pertinente, porque permitia que o professor trabalhasse vários aspetos que considerava essenciais em qualquer aula.

...mas eu há 10 anos atrás dava aulas de 60 minutos. Embora supostamente dissesse no horário que eram 50 minutos, eu era uma pessoa muito disponível e tentava sempre dar uma hora a cada aluno (...) era uma aula que dava para fazer um bom aquecimento, podia-se trabalhar coisas estruturais, como por exemplo a postura, a parte ergonómica da postura, respiração escalas, coisas que demoram muito tempo e eles não gostam nada de aprender, havia mais disponibilidade dentro da aula para trabalhar esses aspetos com algum rigor, o que eu sinto agora é que as aulas de 45 minutos, que é como eu faço agora em algumas escolas, são muito limitativas, porque não dá para “perder” muito tempo com essas coisas, porque temos que pôr os alunos a tocar principalmente as peças e alguns estudos, não há tempo para muito mais... (B)

... apesar de depender um pouco de escola para escola o que eu fazia era os 60 minutos, em algumas escolas eram 50 minutos por causa da questão dos intervalos (...) mas normalmente eram 60. Lembro-me que em algumas escolas faziam só uma vez por semana e em outras faziam 2 vezes por semana, ou seja 30 mais 30, isso também dependia dos graus, os alunos mais novos tinham 30 mais 30 e os mais velhos 60 minutos. (A)

...os alunos tinham 50 minutos, todos... independentemente dos graus e independentemente dos regimes, todos eram supletivos, não havia articulação com a escola regular e só estava lá quem podia pagar o ensino. (C)

... por norma dava-se 60 minutos de aula aos alunos e não havia propriamente regras de ter de ser 45 minutos ou 50 minutos e 10 de intervalo, não havia tanto esse controlo que há hoje em dia. O normal era uma hora para cada aluno. (D)

[uma das principais transformações] do que me tenho apercebido tem sido em termos de duração da aula, mais penoso para o ensino particular e cooperativo, 60 minutos efetivos de aula de instrumento que foram progressivamente diminuindo para 50 e agora 45... (F)

Apenas o professor (E) referiu que, a partir do 4º grau, os 50 minutos de aula já não eram suficientes para coordenar o trabalho do aluno. O professor admitiu que, neste caso, proporcionava aulas suplementares ao aluno, pois a partir do 4º grau o aluno necessitava de mais apoio para superar com sucesso as exigências relativas a este grau de aprendizagem.

Eu sempre achei que os 50 minutos até a um nível de 2º, 3º grau, se houvesse uma boa colaboração do aluno, penso que os 50 minutos chegavam... se bem que a partir do 4º grau eu achava sempre necessário dar umas aulas suplementares... (E)

No entanto, esta realidade deixou de existir, os tempos letivos passaram a ser de 45 minutos e os professores tiveram que adequar o trabalho realizado em sala de aula ao tempo disponível. Quando questionados sobre as mudanças que ocorreram na realidade que vivemos atualmente e no que se refere ao tempo de aula, os professores entrevistados revelaram variadas organizações do tempo letivo. Com estes testemunhos e considerando a portaria 621/2009, fica claro que as escolas reagem à legislação de formas muito distintas, o que revela o grau de autonomia que detêm.

...na outra academia onde dou aulas... fazemos 45 minutos de aulas individuais, não têm aula de grupo, só 45 minutos de aula individual. A partir do 6º grau têm 60 minutos, mas eu a partir do 4º grau já dava 60 minutos de aula, apesar de só terem direito a 45 minutos... eles fazem 30 minutos nas iniciações e no 2º e 3º ciclo fazem 45 minutos individual...(A)

... existem diferenças, há escolas em que tenho 90 minutos em que me pedem para fazer 45 minutos com dois alunos e depois 45 minutos de aula individual e depois tenho outra escola que me obriga a fazer o mesmo com três alunos, o que não é nada proveitoso. (D)

Nas escolas que nos dão essa possibilidade acho vantajoso, o que eu faço quando tenho essa possibilidade é dar 67,5 a cada um em vez dos 45. Quando as parejas são equilibradas, o que é raro, então trabalho 45 minutos com os dois alunos. (F)

Durante as entrevistas, os professores foram dando o seu parecer sobre o funcionamento das escolas, a maioria revelou que as escolas limitam-se a implementar as novas diretrizes de acordo com as possibilidades financeiras e logísticas da própria instituição. Segundo os entrevistados não há uma compreensão mais efetiva das preocupações dos docentes em relação à carga horária da aula de instrumento, porque as direções da escola já não têm recursos que lhes permitam responder aos pedidos.

As escolas fazem o melhor que podem dentro de um orçamento apertado, e que muitas vezes chega tarde aos funcionários... o salário... Todos sabíamos como fazer melhor... mais eficaz mas o dinheiro... infelizmente... condiciona imenso as nossas ideias... Eu diria que as escolas funcionam numa dependência e submissão ao capital... aliás o país todo... a Europa toda (...) mas posso acrescentar que desde que passamos a ser geridos pelo POPH desde 2008... a instabilidade e a dúvida passaram a reinar. Eu já não me preocupo com questões relacionadas por exemplo com a aquisição de partituras... eu levo as minhas e fotocópio para os discentes... com aparelhagem... CD DVD entre outros... eu até já fico contente de receber de 2 em 2 meses porque já é uma questão de sobrevivência... (F)

... a nível pedagógico não. O problema é esse, é que sempre que fazem alterações, é sempre por motivos financeiros, é esse o retrato que chega até nós, não é propriamente para melhorar a qualidade do ensino, mas sim porque não há dinheiro. (D)

... em alguns casos sim, mas digamos que é basicamente... passam uma circular a dizer que saiu um novo decreto ou está para ser aprovado, tomem conhecimento, a cara horária tem que ser assim e ponto final...(B)

Os professores compreendem que as escolas procuram, antes de tudo, sobreviver às constantes normas que, ao serem implementadas, provocam grandes mudanças ao nível funcional da escola. Na opinião dos docentes, o fator financeiro está muito frequentemente subentendido nas diretrizes que vão sendo implementadas. Os professores não têm conhecimento prático dos motivos de cariz pedagógico que possa ter originado as mudanças ao nível do currículo do aluno, refiro-me concretamente à carga horária para a aula de instrumento. Os professores adaptam-se ao contexto em que trabalham e concluem que têm que realizar o mesmo trabalho de há 10 anos atrás com o aluno, mas num com o tempo muito mais limitado.

...Simplesmente disseram que 'a partir de agora os alunos têm 45 minutos partilhados e 45 minutos individual'. Cada aluno tem 90 minutos de aula em que 45 minutos desse tempo são com outra pessoa. Depois no ano a seguir, disseram que esses 90 minutos são para dois alunos... o aluno passou a ter 2 blocos inteiramente partilhados... ou... se o professor preferir, o aluno tem 45 minutos individual e assiste à aula do outro aluno. (C)

Dois professores entrevistados referiram claramente que a preocupação em clarificar e organizar o trabalho de docência está patente nas várias escolas de ensino especializado onde trabalham. No entanto, referiram também que este trabalho não está a ser rentabilizado da melhor maneira

constituindo, muitas vezes, num entrave ao funcionamento da atividade letiva. Apesar de reconhecerem a importância de haver documentos que regulem o funcionamento e orientem o professor no seu trabalho, os professores admitem que muitas vezes este trabalho é desadequado e desarticulado do exercício de docência.

“há uma tentativa de formalizar mais as coisas, mas sinto que essa organização nos atrofia em questões de trabalho e não se centra em questões fundamentais (...) a nível pedagógico... se alguém quiser saber o que andamos a fazer, consulta esses papéis e fica a saber. A questão é que há 10 anos atrás, sem esses papéis, eu tinha mais tempo para trabalhar com os alunos, não estava sobrecarregado com uma série de burocracias e as coisas fluíam muito melhor (...) aquilo que eu sinto é que do ponto de vista formal houve um investimento forte por parte de quem nos rege para que houvesse uma uniformização e as coisas estivessem catalogadas, de facto a interação entre as escolas tem vindo a melhorar (...) mas há muitas que estão completamente desadequadas ao ensino artístico, estão colocadas apenas num nível de funcionalidade burocrática (...)” (E)

“... a nível da organização [a escola] está completamente diferente, muito mais papéis, por exemplo, temos que entregar uma planificação todos os anos dos mesmos conteúdos que temos de dar nas aulas com os alunos, isto também se deve ao facto de faltar um programa oficial já com os conteúdos bem definidos para cada ano... e por isso as escolas obrigam-nos a fazer todos os anos novas planificações” (D)

Os professores entrevistados foram também questionados sobre o seu conhecimento relativamente à legislação que foi sendo implementada ao longo da última década. As respostas obtidas em relação a este tópico variaram ligeiramente, mas, em suma, a maioria dos professores demonstraram algum desinteresse no que diz respeito às normativas decretadas pela tutela que regula o ensino vocacional da música.

“como estive muitos anos ligado à direção pedagógica, por inerência tinha conhecimento da legislação que ia sendo implementada, mas colocando-me um pouco fora desse aspeto, normalmente os professores têm pouco conhecimento da legislação mesmo, e acho que os professores de música são um pouco culpados porque geralmente põem-se à margem” (A)

Isto prende-se principalmente por sentimentos de descrédito e mesmo alguma desconfiança em relação ao Ministério da Educação. Tal como foi referido anteriormente, há uma crença que as diretrizes divulgadas pelo Ministério da Educação respondem primordialmente a requisitos financeiros, descurando as consequências pedagógicas que essas normativas possam implicar.

... o lado pedagógico é sempre posto de lado, infelizmente, porque a escola tem que sobreviver... e para isso tem que ter dinheiro... e se não há parte financeira, também não pode haver parte pedagógica. (D)

... a questão aqui é que, apesar daquelas vantagens que falámos das aulas de grupo, elas não foram implementadas, pelo menos na maioria dos sítios, não por razões pedagógicas, mas por razões económicas e esse é o principal problema. É que a nível superior, isto é, do Ministério da Educação, não houve nenhuma justificação pedagógica para implementar as aulas de conjunto, mas apenas por ser mais barato financeiramente (...) muitas destas reformas são muitas vezes aplicadas ao ensino genérico e depois querem aplicar ao ensino da música quando é uma realidade completamente distinta. (A)

As direções da escola, na perspectiva dos professores, limita-se a implementar as diretrizes comunicadas, adequando as novas normas ao funcionamento da escola o que por si só já constitui uma tarefa árdua para os professores envolvidos. Apenas um dos professores reconhece que há efetivamente um esforço por parte da direção em esclarecer os professores em relação à legislação: *“eu penso que atualmente tem havido esse cuidado (...)”* (E).

No entanto, para outros entrevistados, tudo o que diz respeito à legislação é algo que não entendem e, por isso, concentram-se em realizar o seu trabalho o melhor que conseguem, mediante as condições que as direções pedagógicas lhes proporcionam.

“Em termos de legislação sou uma autêntica ignorante, detesto ler decretos e outras coisas do género. Os programas que existiam consistiam em meras listas de reportório e que no meu entender muitas vezes até era inadequado para o nível a que dizia respeito.” (F)

Por conseguinte, é frequente já não existir espaço para debater estratégias pedagógicas que possam, de alguma forma, estar subjacentes às diretrizes que vão sendo divulgadas.

“nas reuniões de professores, eles dizem sempre que há mudanças e dizem-nos qual é a mudança, mas depois há um problema... é que cada escola interpreta a lei de maneira diferente e nós ficamos sem saber qual é que está certa e qual está errada. Até porque as escolas que implementam certas regras, porque interpretam o decreto de determinada maneira, obrigam-nos a fazer umas coisas, há outras que interpretam de outra maneira e já não temos que fazer essas coisas e andamos aqui no empurra e nunca temos nada em concreto e isso não é nada bom para nós que trabalhamos em várias escolas (...) há 10 anos atrás não existiam tantas mudanças, porque também não existiam tantos cortes.” (D)

Os professores que trabalham em mais que uma escola, vêem-se obrigados obedecer a regras de organização diferentes que se reflete na forma como organizam e realizam o seu trabalho. Este fator tem necessariamente consequências na qualidade do trabalho que realizam como docentes.

2.2. Apresentação dos dados recolhidos no 2º grupo de questões – Fundamentação pedagógica

No que concerne ao segundo grupo de questões em análise, referente à fundamentação pedagógica, os professores foram convidados a falar sobre a sua formação académica. Dois professores entrevistados admitiram que, quando começaram a trabalhar, não tinham adquirido qualquer formação vocacional para lecionar. A sua formação era mais direcionada para a performance e, por conseguinte, tiveram que adquirir estratégias de ensino e aperfeiçoar o seu trabalho com base na experiência.

Não [tive formação específica para lecionar] ... eu fiz a minha formação inicialmente na ESMAE, na altura só havia Bacharelato... e depois fui fazer a licenciatura à Holanda, mas nunca virado para o ensino (...) fui aprendendo por minha conta e risco... (A)

Três professores entrevistados frequentaram a Licenciatura em Ensino de Música pela Universidade de Aveiro, o que lhes proporcionou formação teórico-prática para exercer a atividade letiva. O professor (E) revelou que, apesar de não ter frequentado um curso vocacionado para o ensino, frequentou uma disciplina de cariz pedagógico que lhe deu a conhecer algumas estratégias que poderia usar nas suas aulas.

Importa salientar que os professores mesmo não tendo frequentado um curso vocacional para o ensino da música, tiveram a sua própria experiência como modelo a seguir quando começaram a lecionar. Esta experiência proporcionou-lhes um conjunto de estratégias que foram aplicando ao longo da sua carreira como docentes. A professora (F) fez referência a master-classes e formações que prestaram um importante contributo ao seu trabalho como docente.

Não tive formação específica para lecionar flauta, mas felizmente assisti a muitos master-classes e houve um ministrado pelo Nicolet que me marcou para sempre, foi sem dúvida um grande pedagogo. Paralelamente fiz muita formação em educação musical e em pedagogia Willems porque adoro esta disciplina e acho que ela é a pivô relativamente às outras. (F)

No que concerne a aulas de instrumento em conjunto, a maioria dos professores referiu que não teve qualquer formação para lecionar flauta transversal a mais que um aluno em simultâneo. O professor (A) afirmou ter frequentado duas ações de formação concedidas pela escola onde trabalha, o que lhe proporcionou alguns recursos a utilizar nas suas aulas. Para além disso, realizou uma pesquisa pessoal sobre as aulas coletivas de instrumento.

...tive duas ações de formação na Academia de Viana do Castelo quando implementaram este sistema, eles fizeram duas ações de formação para aulas de grupo e depois li e pesquisei bastantes coisas (...) uma das formadoras foi uma especialista em Suzuki e a segunda foi por um especialista em pedagogia, Francisco Cardoso. (A)

A professora (C) referiu que, durante a sua experiência na Bélgica sob o programa ERASMUS, teve a possibilidade de conhecer melhor a abordagem ao ensino coletivo de instrumento. Segundo o testemunho da professora, na Bélgica as aulas coletivas são usadas principalmente como fator motivacional para os alunos. Os alunos começam a aprender um instrumento quando entram para a escola primária e têm sempre aula aos pares durante os primeiros anos de aprendizagem.

...esse método não está errado, na Bélgica, onde fiz ERASMUS, eu tive didática para madeiras só e depois tive didática para flauta especificamente e tive a oportunidade de dar aulas... apesar de não ter aproveitado ao máximo por causa das dificuldades da língua (...) as aulas na Bélgica para além de começarem na 1ª classe, eles têm workshops semestrais penso eu... em que vão experimentando instrumentos e a partir de uma certa altura optam por um instrumento só e eles têm sempre aulas aos pares (...) mas a diferença é que aquilo servia de estímulo ao outro... mas estamos a falar de crianças que começam na pré e na 1ª classe. (C)

Todos os outros professores entrevistados referiram que não tiveram formação específica para lecionar aulas coletivas de instrumento (tendo em consideração a estrutura do ensino vocacional vigente) e, por conseguinte, criaram as suas próprias “fórmulas” (E). O professor (D) realçou a importância em preparar os professores para esta nova realidade do ensino instrumental. É necessário proporcionar aos professores uma formação adequada à nossa realidade de ensino, mostrar claramente quais são os objetivos de aprendizagem a desenvolver nestas aulas coletivas e em que contextos devem ser desenvolvidas.

...uma coisa que eu acho que deveria ser realmente feito é que... se realmente querem que façamos aulas coletivas, deviam nos dar formação para isso (...) para dar aulas coletivas não [tive formação], mas é óbvio que fiz outro tipo de formações que me ajudaram nessa área, mas não foi a escola que me deu, fui eu que procurei... e uma coisa é trabalhar com aulas coletivas de dez alunos e outra é trabalhar com dois alunos de uma área específica. (D)

De acordo com os testemunhos proporcionados, os professores são bastante autónomos no que concerne às aulas coletivas de instrumento. Visto que não há diretrizes pedagógicas referentes a esta abordagem ao ensino instrumental e considerando ainda que a maioria dos professores não teve qualquer formação para desenvolver aulas coletivas, os docentes acabam por recorrer à sua própria experiência como estudantes para encontrar estratégias e objetivos de trabalho para este tipo de aulas.

... eu quando estive a fazer a minha licenciatura, tive a experiência de trabalhar com um grupo de flautas e sei que na altura foi bom para mim, tento aproveitar essa experiência quando trabalho com os alunos. Aprendi com masterclasses em que o professor também usava muito a aula em grupo, o aquecimento em grupo e digamos que é aí que me baseio e não propriamente na minha experiência académica... (B)

Durante as entrevistas questioneei ainda os professores sobre as diferenças entre dar aulas de instrumento individuais e coletivas. Pretendia que os professores revelassem, de acordo com o seu conhecimento teórico-prático sobre a pedagogia, as principais diferenças entre estas duas abordagens ao ensino. No entanto, os docentes remeteram esta questão para a prática pedagógica que realizam diariamente como professores de flauta. Assim, só foi possível extrair conclusões relativamente a este tema sob a perspetiva da prática pedagógica que consiste na terceira parte da descrição dos dados recolhidos com as das entrevistas.

Como já foi referido anteriormente, as escolas apresentam diferentes organizações do tempo letivo para a disciplina de instrumento. No entanto, as normativas decretadas pelo Ministério da Educação são iguais para todas as escolas de ensino vocacional em música e de carácter particular e cooperativo. Já vimos que as escolas interpretam a lei de acordo com as suas possibilidades logísticas e financeiras. Porém, a perspetiva pedagógica dos professores em relação a este tópico deveria ser a principal a considerar ao realizar uma reforma curricular em cada escola. Assim, procurei saber junto dos professores entrevistados qual seria a melhor maneira de organizar o tempo letivo para a disciplina de instrumento, considerando a Portaria nº 691/2009. Os professores apresentam opiniões diferentes sobre o que seria considerado o ideal para o aluno, porém, apenas o professor (D) referiu que o tempo letivo ideal para o aluno deveria ser o mesmo que era praticado à 10 anos atrás, isto é, 60 minutos de aula individual por semana. No caso de aluno querer prosseguir os seus estudos musicais a nível profissional, o aluno deveria ter 90 minutos de aula individual.

... o ideal seria manter o que sempre foi feito e que foi implementado no princípio e eu tem lógica (...) eu acho que o que devia ser como princípio, uma hora para cada aluno e quando começamos a subir o nível e chegamos ao superior, uma hora não é nada (...) 90 minutos de aula era o ideal, para os alunos que querem seguir, porque se forem alunos que andam obrigados, não...não vale a pena, seria uma tortura... (D)

Todos os outros professores referiram que as aulas coletivas deveriam estar presentes no currículo do aluno, desde que estivessem reunidas as condições necessárias para que os alunos pudessem realizar um trabalho em conjunto. A professora (B) referiu que até ao 3º grau, os alunos deveriam ter uma aula de 45 minutos individual e outra aula em conjunto. A partir do

3º grau, os alunos deveriam ter 90 minutos de aula individual. A professora (C) afirma que o ideal seria ter uma aula de 45 minutos de aula individual e outra em conjunto que poderia ser frequentada por dois ou três alunos. O professor (A) considera que até ao 3º ou 4º grau o aluno deveria ter uma aula individual e outra em conjunto, porém, a partir desse nível, as aulas em conjunto só continuariam a ser uma mais-valia para o aluno se adquirissem novas características. Na opinião do professor, a partir do 4º ou 5º grau, faria mais sentido que as aulas em conjunto fossem orientadas em estilo de aula aberta ou mesmo imitar o trabalho que se faz em masterclasses.

E: Então a organização ideal do tempo letivo para o aluno seria uma aula individual e uma de conjunto?

A: sim, eu acho que sim (...) até um 3º ou 4º grau, a partir daí já tenho as minhas reservas, apesar de alguns pedagogos defenderem que isso pode ser produtivo sempre, mas a partir de um 4º ou 5º grau, depende do desenvolvimento dos alunos, tenho algumas dúvidas... aí o sistema de master class, de aulas abertas, aí sim seria mais produtivo (...) (A)

... acho que depende dos graus, porque eu não acho de todo descabido e até pode ser vantajoso até ao 3º grau o aluno ter os 45 minutos de aula individual e outros 45 minutos de aula partilhada. No entanto, a partir do 4º grau, em que o programa se torna mais extenso, mais complexo, acho que era muito mais vantajoso para o aluno ter 90 minutos de aula individual. (B)

ideal... olha... era 45 minutos individual e 45 minutos em conjunto... isso seria o ideal (...) [com] dois ou três alunos depende... tu podes fazer escalas com três, Taffanel... depende dos alunos e dos graus (...) (C)

...deveríamos fazer isso em função dos alunos, porque às vezes temos alunos que trabalham pouco e há outros que trabalham muito (...) eu concordo com 45 minutos em conjunto, não havendo margem de manobra para esticar o tempo, penso que seria a melhor opção, porque permite gerir melhor o tempo. (E)

...Eu acho que deveria ser 45 minutos individual e os outros 45 em parilha quando há condições para isso (...) (F)

A maioria dos professores revelam com o seu testemunho a importância que as aulas coletivas têm para a aprendizagem dos alunos. Reconhecem as suas potencialidades, mas como complemento ao trabalho que o professor realiza individualmente com cada aluno. Durante a entrevista, os professores foram ainda questionados sobre a realização de aulas coletivas quando estas ainda não estavam devidamente instituídas. O professor (A) referiu que realizava trabalho com vários alunos em simultâneo, mas não respeitava a organização letiva que se pratica atualmente nas escolas. O docente revelou que fazia aulas abertas ou mesmo masterclasses, porém, segundo o mesmo, este tipo de atividades não são aulas coletivas, pois têm objetivos de aprendizagem diferentes.

...eu como professor? No início? Não [realizava aulas de grupo], muito esporadicamente, só se fossem aulas abertas, mas lá está, não são aulas de grupo, são tipo master-classes, cada um tem aula individual co os outros a assistir...fazíamos também isso a trocar com outros professores (...) eu dava aulas aos alunos da

colega e ela aos meus... ou então estágio de todos a tocar em conjunto, mas tipo estágio de orquestra de flautas... aulas de grupo, em conjunto, como se faz hoje... não, não me lembro de ter feito anteriormente. (A)

Os professores (D) e (B) afirmaram que também realizavam aulas abertas, intercâmbios e ainda aulas de grupo procurando fomentar a motivação nos alunos e atrair alunos para a aprendizagem da flauta transversal.

... essencialmente fazia só aulas individuais, mas lá está, como estava no meu início e queria mostrar trabalho, captar alunos, claro que disponibilizava muito do meu tempo pessoal e, claro, tentava fazer aulas abertas, tentava fazer mais intercâmbios, aulas de grupo de flauta. (B)

...fazia, mas por vontade própria, ou seja, é aquela situação de querer incentivar os alunos... colocava-os a fazer duos, trios, quartetos.. as coisas que.. não propriamente no sentido de lhes dar trabalho específico. (D)

Já o professor (E), para além de ter declarado que também realizava aulas coletivas esporadicamente, revelou que teve dois quartetos de flauta que se formalizaram em consequência do trabalho realizado em grupo. Mais uma vez, o trabalho que o professor afirmou desenvolver em grupo surgia do seu próprio interesse pessoal, da motivação dos alunos e estava mais relacionado com o trabalho de música de câmara.

... era por interesse pessoal. Inclusive, nessa altura, há 10 anos atrás, houve dois quartetos que acabaram por se formalizar exatamente em resultado desse trabalho e desse interesse (...) quando eu encontrava interesse nos alunos, achava que o facto de estarem juntos os estimulava. (...) e penso que há determinadas competências que podem de facto ser trabalhadas em conjunto e o fator motivação está extremamente colado, exatamente porque há certas coisas que é difícil ter iniciativa pessoal para trabalhar, se for em grupo é mais fácil (...) claro que os alunos também têm que trabalhar individualmente, mas as aulas em conjunto podem criar algum estímulo (E)

Estes professores acreditam que de facto as aulas coletivas são uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno. No entanto, este trabalho implica condições de trabalho específicas que promovem o bom ambiente e a concentração entre os alunos. Posto isto, é necessário analisar com coerência as características psicossociais das diferentes faixas etárias dos alunos e de que forma isso pode consistir um fator de motivação para todo o grupo. Este assunto será analisado com profundidade na secção “Discussão”.

2.3. Apresentação dos dados recolhidos no 3º grupo de questões – Prática pedagógica

No último grupo de questões, os professores falaram sobre a forma como desenvolvem as aulas coletivas e as aulas individuais de instrumento. Apresentaram a sua opinião sobre as vantagens e desvantagens destas duas abordagens ao ensino de acordo com as condições de trabalho que lhes são facultadas nas várias escolas onde trabalham. Mais uma vez, os professores divergiram em alguns tópicos, mas tiveram uma mesma opinião em relação a outros. Os testemunhos revelam que as aulas coletivas podem ajudar o aluno a progredir como músico, pois permite desenvolver competências que não é possível trabalhar nas aulas individuais. Dois docentes entrevistados fizeram referência ao facto das aulas coletivas ajudarem os alunos mais tímidos a exprimirem-se com mais à-vontade, sem medo ou vergonha de arriscar. Quatro professores salientaram a competição saudável que se desenvolve nas aulas coletivas, fator que contribui para um maior empenho dos alunos na aprendizagem. Todos os professores fizeram referência à motivação, pois os alunos gostam de tocar em grupo quando sentem cumplicidade com os outros elementos do grupo. No que concerne ao trabalho técnico, o professor (A) referiu que realizar escalas e exercícios técnicos em conjunto torna-se numa atividade mais agradável, rica e diversificada. Para além disso, trabalham-se competências musicais como a afinação e sensibilidade auditiva que não é possível desenvolver quando os alunos tocam sozinhos.

...aulas de grupo? Sim, vejo algumas vantagens (...) por exemplo os alunos que sejam mais tímidos muitas vezes libertam-se mais ao tocar em conjunto, em termos de sociabilização é claro que há grandes vantagens. Em termos de... alunos com 'performance anxiety' podem desde o início estar habituadíssimos a tocar perante os outros, em termos deles também aprenderem com os colegas, mais depressa aprendem com um colega que tem uma linguagem mais próxima deles (...) eles muitas vezes veem que as dificuldades que eles possam ter, não são só deles, os outros colegas também têm as mesmas dificuldades. Em termos de repertório, podem automaticamente conhecer mais repertório (...) pode-se fazer um trabalho de escalas mais rico e diversificado com um grupo, claro que para isso os grupos têm que ser mais ou menos homogêneos e isso é o grande problema (...) uma das vantagens das aulas de conjunto é precisamente fazer trabalho de música de câmara... dá para trabalhar duos, trios e estamos a desenvolver outras competências nos alunos, mesmo ao nível da capacidade auditiva, afinação, sensibilidade auditiva desde o início e era isso que obviamente não era trabalhado nas aulas individuais (...) isso só pode ser trabalhado nas aulas de conjunto, isso realmente servia para desenvolver determinadas competências que não são trabalhadas nas aulas individuais, pelo menos no início (...) em termos de motivação, eles muitas vezes estão mais motivados para as aulas de grupo e mesmo para marcarem ensaios e estudo entre eles. Mesmo às vezes o aspeto da competição no bom sentido, claro que muitas vezes pode favorecer a motivação e estudar mais e às vezes juntando a isso também o aspeto lúdico de alguns jogos que podem aumentar a motivação e eles estudarem mais. (A)

A professora (F) revelou que o trabalho de grupo que desenvolve nas interrupções letivas produz bons resultados ao nível da aprendizagem principalmente porque os alunos mostram prazer em realizar este trabalho. As citações apresentadas de seguida demonstram claramente a importância que as aulas coletivas representam para os professores.

Eu acho que é sempre positivo por várias razões. Mesmo que os alunos tenham níveis idênticos, há sempre aquele carácter da competitividade, um tenta sempre puxar pelo outro e são aulas que... podemos ter o prazer de trabalhar coisas que numa aula de 45 minutos é impossível. Eu opto por... nas aulas de 45 minutos fazer o programa a nível de peças e de estudos e depois, nessas aulas em conjunto, procuro então trabalhar coisas mais básicas a nível de postura, respiração, exercícios de som, exercícios técnicos, escalas que, ao trabalhar em conjunto é mais agradável (...) sim, acho que é positivo e tenho pena que não seja assim em todas as escolas (...) quando são alunos muito diferentes, imaginemos quando temos um aluno muito tímido e outro mais extrovertido, mais desenvolvido (...) pode-se conseguir captar o aluno mais tímido a tentar ser mais extrovertido, a arriscar um pouco mais, a perder a timidez, claro desde que seja bem orientado... porque também pode acontecer o contrário, um aluno muito bom com um mais fraquinho, se não for bem orientado, o aluno mais fraquinho pode sentir-se mais em baixo, porque não consegue acompanhar o rendimento do colega. (B)

Nas aulas em conjunto consegue explicar aquilo que explicas a toda a gente, digitações, maneira de respirar, coisas específicas que são para toda a gente (...) nas aulas em conjunto eu não faço duos, trios ou quartetos, isso faço no final do ano ou período para eles saírem da rotina, é claro que às vezes faço duos, porque é o mais funcional nas aulas em conjunto (...) durante o ano as aulas em conjunto são aulas em que eu aplico na técnica, porque a forma mais fácil de aproveitar a aula (...) o melhor era há 2 anos quando eles meteram 45 minutos de aula individual e 45 minutos de aula em conjunto... nesse sistema nota-se uma grande evolução nos alunos, porque obrigava os alunos a irem duas vezes à escola, tinham que tocar, estudar para a aula (...) e assim, numa aula, fazíamos uma aula mais técnica e outra mais melódica. (C)

Estou a lembrar-me de alguns casos de alunos e alunas que para além da cumplicidade entre eles, há um picanço (...) há uma competitividade saudável, mas também pode ter resultados contrários (...) porque num outro caso, um não trabalha o outro também não se esforça (...) também há nuances que afetam isto, mas ali é claro que não funciona. As aulas em conjunto têm aspetos muito positivos quando os níveis são próximos. (E)

Eu adoro fazer os meus projetos envolvendo a classe... a aula individual serve para os picar no sentido de ultrapassarem o maior número de problemas técnicos para que o grupo não sofra atrasos por causa da preguiça dos alunos a, b, ou c... é uma estratégia e tem funcionado... os alunos gostam de mostrar o que têm de bom. Sempre trabalhei nas interrupções letivas mesmo quando não tínhamos que ir à escola, mas eu e os meus alunos íamos por gosto, por prazer. O trabalho era bastante desenvolvido individualmente sendo assim minimizados os constrangimentos na altura da junção... e isto para mim é a pedagogia a funcionar... as aulas de conjunto na minha opinião precisam de condições especiais para funcionarem e não serem criadas por motivos económicos (F)

Durante as entrevistas, os docentes também referiram que as aulas coletivas necessitam de determinadas condições para que as suas potencialidades sejam devidamente exploradas. Os professores fazem referência à empatia entre alunos como um fator determinante no trabalho de interação na aula. A professora (B) refere mesmo que se este fator social não for bem orientado, as consequências na aprendizagem podem ser mais negativas do que positivas. O professor (A) salienta que é necessário que os alunos estejam num nível de aprendizagem mais ou menos similar, para que cada aprendiz possa usufruir ao máximo da participação do seu colega na aula. Os professores (A), (B) e (C) revelaram com o seu testemunho situações em que a aula coletiva não surte o efeito desejado.

B: (...) por exemplo, aconteceu-me numa escola ter uma aluna de 7º grau a ter aula com um aluno de 2º grau.

E: achas que isso foi vantajoso para os alunos?

B: para nenhum dos dois, principalmente para o aluno de 2º grau. Mesmo que eu quisesse (...) envolve-lo na aula, é muito complicado, porque já são coisas que estão muito à frente do entendimento deles quer a nível musical quer a nível técnico, é muito difícil. Joga-se com a disponibilidade dos alunos para fazer os horários e digamos que eles agora como têm tantas atividades... além do estudo da música, torna-se muito difícil, até mesmo para as próprias escolas... fazer horários que sejam vantajosos para os alunos a nível das aulas de grupo. (B)

por exemplo há aulas em conjunto em que tens um aluno de cinco e outro de dois do mesmo grau... é muito difícil o aluno de dois olhar para o de cinco e ver o que ele faz... essa é a parte constrangedora de dar aulas em conjunto (...) pedagogicamente é muito difícil ter um equilíbrio entre não humilhar o aluno que não estuda ou tem dificuldades, mas também não podes anular o que o outro faz, porque ele trabalhou e merece ouvir o elogio. (C)

quando os grupos são heterogêneos acho sinceramente (...) acaba por ser prejudicial para os alunos mais avançados, ou deixamos os que têm dificuldades para trás (...) é muito mais complicado para o professor, exige muito mais do professor em termos de planificação das aulas, claro, obviamente em termos de pensar, de pesquisar outras metodologias, em termos mesmo de outros materiais e de arranjar novos materiais (...) (A)

O professor (D) salienta que se o grupo de alunos não reunir as condições necessárias para trabalharem juntos, o ideal é adaptar os objetivos da aula aos alunos em questão e, assim sendo, divide a aula e trabalha individualmente com os alunos.

O professor (D), assim como outros, demonstrou vontade em proporcionar exercícios que envolvam os alunos em simultâneo na aula. No entanto, não é possível realizar trabalho em conjunto com quaisquer alunos, é necessário que exista empatia entre eles e que sejam ambos interessados pela aprendizagem. De acordo com os testemunhos proporcionados, os docentes procuram, numa primeira fase marcar horário das aulas coletivas considerando os alunos que pensam serem os mais indicados para trabalharem juntos. Porém, a tarefa de marcação de horários é muito complexa, pois implica vários fatores: a disponibilidade dos vários intervenientes (alunos, professores e encarregados de educação); disponibilidade de salas de aula; horário letivo da escola regular e/ou mesmo o horário de outras atividades. Com tantas dificuldades, os professores limitam-se a realizar a tarefa primordial que é proporcionar aos alunos todo o tempo letivo a que têm direito. Como consequência, surgem aulas coletivas de alunos com grande desfasamento de idades e de níveis de aprendizagem. O professor (A) referiu que se deveria fazer uma avaliação do funcionamento dos grupos de aulas coletivas por trimestre, porém o próprio admite que isso torna-se realmente difícil se considerarmos o processo de marcação de horários.

...teoricamente dever-se-ia ao final de um trimestre, imagina que temos vários grupos ou vários professores de flauta, se ao final de um trimestre já vemos que os grupos são homogêneos ou se uns avançaram mais que os outros, mudar de grupos... mas isso geralmente é muito complicado por causa dos horários... aí é que vejo um grande problema... (A)

Relativamente às aulas individuais, os professores apresentaram a sua opinião em relação ao trabalho que se realiza com cada aluno em particular. Todos eles salientaram a atenção personalizada que o professor faculta a cada aluno na aula individual que é essencial para que a aprendizagem seja de qualidade. O professor (A) afirmou que quando se começa a trabalhar a expressividade e o fraseio com um aluno é essencial que este tenha um acompanhamento individualizado, pois cada aluno tem uma maneira diferente de se exprimir e, por isso, não é possível trabalhar algo tão pessoal e único com vários alunos simultaneamente. A professora (B) salientou o facto de o professor conseguir acompanhar e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, declarando que o trabalho individual era essencial para criar uma maior proximidade entre professor e aluno. O professor (E) considera que as aulas individuais são muito curtas, o não permite desenvolver e consolidar aspetos relacionados não só com as competências técnicas, mas também com a expressividade. O professor admite ainda que acaba por disponibilizar o seu tempo livre para agendar algumas aulas extra, pois só assim consegue trabalhar com pormenor vários aspetos musicais que promovem uma performance de grande qualidade.

não quer dizer que haja algum aspeto que só possa ser trabalhado na aula individual, isso acho que não, qualquer aspeto que seja trabalhado numa aula individual também pode ser trabalhado numa aula coletiva, apenas nas aulas individuais pode ser dada uma atenção mais personalizada àquele aluno... mesmo os alunos que começam do zero, iniciação...quando introduzimos a articulação, a língua, que é sempre um aspeto problemático, às vezes o aluno ao final da primeira aula pode já ter compreendido e utilizar a língua e articular corretamente, outro aluno pode ao final de 3, 4 ou 5 aulas ainda não conseguir controlar e coordenar com a respiração...neste caso necessitará de um apoio muito mais individualizado (...) no caso de alunos mais adiantados... ao nível do fraseio e expressão, aquele aluno é que precisa daquele apoio, daquelas indicações e não propriamente o grupo... ou ao nível técnico (...) e que seja complicado fazer com o resto do grupo... não é que o resto do grupo não esteja a aprender, mas não estão a aproveitar da mesma maneira. Portanto são aspetos mais específicos, não quer dizer que não possam ser trabalhados na aula de conjunto, mas necessita de um apoio mais especializado, mais individual. (A)

Eu acho que as aulas individuais são sempre muito importantes, porque cada aluno tem as suas próprias capacidades, o seu próprio 'timing' e desenvoltura e, não só, consigo aproximar-me mais do aluno. O professor está completamente focado nesse aluno (...) (B)

Nas aulas individuais nós podemos explorar até ao limite as aptidões dos alunos... há alunos com muita aptidão e há alunos sem aptidão nenhuma (...) há aqueles alunos que não fazem absolutamente nada, esses são mesmo os piores, são os alunos que não estão motivados. Agora com os articulados nós temos uma grande percentagem de alunos que são assim. (C)

As aulas individuais são muito curtas (...) se uma aula de 45 minutos para um aluno do 5º ano que está a começar pode chegar. A partir de uma altura em que se começa a pedir um bocadinho mais e começa a pedir coisas com um pormenor diferente, sentes que tens que trabalhar as coisas a correr. Se quiseres fazer uma aula em que queres trabalhar a base, o som, respiração, não há tempo para maturar (...) os meus alunos mais interessantes, se eu quiser fazer um trabalho com alguma seriedade, eu tenho que lhes dar aulas que não estão no meu horário. (E)

Nenhum dos professores entrevistados mostrou que de alguma forma, as aulas individuais poderiam ser substituídas pelas coletivas. O trabalho da pedagogia de grupo surge assim, na opinião deles, como um complemento ao processo de aprendizagem desenvolvido prioritariamente com a instrução individual.

Discussão

Esta secção pretende, por um lado, identificar os tópicos que os professores referiram mais frequentemente durante as entrevistas e, por outro, analisar essa mesma informação considerando sempre a sua revelância em termos pedagógicos. Pareceu-me também importante interpretar os resultados desta análise tendo em consideração o último documento oficial publicado que avalia o ensino artístico em Portugal (Fernandes et al., 2007). Através da comparação entre estas duas fontes de informação será possível apresentar conclusões importantes sobre a estrutura do ensino vocacional de música em Portugal atualmente e, em particular, das aulas coletivas de instrumento.

No que concerne à contextualização pedagógica, os dados recolhidos revelam as condicionantes que muitas vezes determinam a qualidade da aprendizagem dos alunos. Tal como foi referido anteriormente, a maioria dos professores acredita que os alunos há 10 anos atrás quando ingressavam numa escola de ensino vocacionado para a música, iam já com um alto nível de motivação, preparados para trabalhar o necessário para aprender a arte. O ensino da música era condicionado por vários fatores que exigiam um esforço acrescido aos candidatos e, desta forma, só os alunos muito motivados tinham por norma condições para ingressar nestas escolas. Há 10 anos atrás, o acesso era limitado principalmente por duas condicionantes: a existência de um menor número de escolas de ensino especializado e o pagamento de uma propina mensal que lhes permitisse frequentar este ensino. As únicas escolas que facultavam este ensino gratuitamente eram os Conservatórios Nacionais de Música. Essa realidade mudou, segundo o estudo realizado em 2007 que resulta numa avaliação do ensino Artístico em Portugal, o acesso do ensino especializado em música às crianças tem sido progressivamente facilitado, o que constitui uma grande vantagem para todos os jovens que, apesar de mostrarem interesse e competências para esta arte, não reúnem condições necessárias para frequentarem uma escola.

“...no contexto do ensino artístico não superior que é proporcionado pelo sistema educativo, o ensino da Música é aquele que tem maior expressão e visibilidade, envolvendo um total de 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2 100 professores. Se tivermos em conta os números referentes ao sistema educativo, a sua dimensão é obviamente reduzida mas nem por isso deixa de constituir uma importante realidade social e cultural e de ter um papel insubstituível na educação e na formação musical de milhares de crianças, jovens e adultos. Nos últimos anos tem havido um aumento sistemático do número de alunos e também do número de instituições do ensino particular e cooperativo.” (Fernandes et al., 2007: 55)

Apesar da informação acima mencionada estar desatualizada, pois faz referência ao período anterior a 2007, a verdade é que os professores entrevistados reconhecem que, de facto, existem

muito mais alunos atualmente, mas nem todos têm vocação e motivação para frequentarem a escola e isso reflete-se na qualidade da aprendizagem. Se por um lado o acesso mais facilitado ao ensino vocacional permitiu que muitas crianças com aptidão para esta arte tivessem uma formação especializada na música, por outro, proporcionou uma grande afluência de alunos que não estão verdadeiramente motivados para aprender música e, por conseguinte, não usufruem da oportunidade que lhes é concedida. Para além disso, há 10 anos atrás, segundo alguns professores entrevistados, o facto dos encarregados de educação terem de pagar uma propina mensal fazia com que estes não descurassem a sua responsabilidade na aprendizagem dos seus educandos. Este tópico é polémico, porque seria necessário analisar este assunto sob várias perspetivas para conseguir concluir se esta afirmação é verídica. No entanto, é fundamental considerarmos a opinião pessoal e empírica dos docentes.

O programa de conteúdos para a disciplina de flauta transversal também foi um tópico que alguns professores fizeram questão de abordar. A professora (B) admitiu mesmo que o programa a trabalhar teve que ser revisto e adaptado ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Com a reforma curricular, os momentos de avaliação tornaram-se mais frequentes e a carga horária para a disciplina de instrumento assume agora características nunca praticadas anteriormente. Por conseguinte, os professores tiveram que reformular o programa de conteúdos da disciplina e adaptá-lo à nova realidade do ensino.

No entanto, não foi sempre assim, aliás, até há bem pouco tempo atrás, as escolas regiam-se por programas oficiais e de carácter nacional que, apesar de estarem também desajustados à realidade vivida nas escolas por várias razões, definiam níveis de exigência transversais a todas as escolas de ensino vocacional. No caso particular da disciplina de flauta transversal, o programa em questão era datado de 1983, apresentando incongruências óbvias que limitavam a qualidade de ensino. Em 2007, o estudo realizado por Fernandes et al., descreve a falta de coerência no que diz respeito à organização da estrutura curricular do ensino vocacional.

O currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desatualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didáctico, artístico, formação musical). As escolas têm vindo a proceder a ajustamentos mas, pelo que foi possível apurar, sem uma verdadeira articulação entre si. (Fernandes et al., 2007: 47)

Atualmente as escolas estabelecem, com grande grau de autonomia, os objetivos de aprendizagem para os seus alunos. As planificações são discutidas e elaboradas nas reuniões de

Departamento Curricular e posteriormente aprovadas pelo Conselho Pedagógico. No entanto, pelo que foi possível apurar nas entrevistas realizadas, o trabalho realizado nas aulas coletivas de instrumento não é abrangido pelos programas de conteúdos, isto é, apesar de as aulas coletivas de instrumento representarem, em muitas escolas, metade da carga horária do aluno para a disciplina de instrumento, aquelas constituem apenas um complemento à instrução individual.

No caso das escolas com paralelismo pedagógico a situação fica realmente confusa se considerarmos as aulas coletivas de instrumento. As escolas que trabalham em paralelismo pedagógico com os Conservatórios Nacionais devem respeitar o programa de conteúdos que estes praticam, porém, nos Conservatórios Nacionais, os alunos continuam a ter aulas individuais de 90 minutos, as aulas partilhadas de instrumento não se praticam. Assim, as escolas de ensino particular e cooperativo têm que respeitar um programa elaborado para alunos que têm 90 minutos semanais de aula individual de instrumento, apesar de desenvolverem na prática aulas de instrumento com uma organização letiva muito diferente que tem, obviamente, resultados na aprendizagem.

Ao analisar as entrevistas recolhidas, concluí que apenas o professor (E) trabalhava repertório específico para duas flautas nas aulas coletivas. Todos os outros declaram que aproveitavam as aulas coletivas ou para desenvolver trabalho de música de câmara ou para trabalhar aspetos técnicos de uma forma mais lúdica. Depreende-se dos testemunhos destes cinco professores que os objetivos de aprendizagem estipulados para o aluno continuam a ser os mesmos de há 10 anos atrás e as aulas coletivas surgem, assim, como um enriquecimento pedagógico sob várias vertentes.

Assim, mais uma vez, os professores não dispõem de qualquer documento oficial que lhes faculte linhas de orientação para planear as aulas coletivas. Como consequência, hoje deparamo-nos com escolas com identidades muito distintas, onde os departamentos curriculares aprovam os seus próprios programas, já devidamente adaptados às condições de trabalho que cada escola faculta e aos objetivos de aprendizagem que são estabelecidos para os alunos. É ainda de salientar que nenhum dos professores afirmou conhecer os objetivos pedagógicos das aulas coletivas de instrumento nas escolas a que estão vinculados. Também em relação a este tópico, poderemos afirmar que o estudo de 2007 sobre o ensino artístico está bastante atualizado, caracterizando a situação atual das escolas com bastante rigor.

A administração parece viver submersa num mar de legislação avulsa, sem racionalidade perceptível, e foi-se habituando a conviver com os factos consumados que as instituições foram produzindo ao longo dos anos.

Talvez por isso mesmo dirigentes e professores dos conservatórios afirmem repetidamente que 'há um grande desconhecimento acerca dos conservatórios e do seu funcionamento' ou que 'a tutela ignora as nossas especificidades' ou ainda que 'não há interlocutores com conhecimento efectivo dos problemas deste subsistema' (Fernandes et al., 2007: 66)

Tal como foi referido anteriormente por alguns pedagogos, nomeadamente Arlette Biget, a pedagogia coletiva apresenta benefícios e características diferentes das aulas individuais. Nenhuma destas abordagens é melhor que a outra, mas também nenhuma delas substitui a outra. Assim, é essencial que os agentes que trabalham direta ou indiretamente com esta pedagogia conheçam com algum detalhe as características desta abordagem ao ensino. Segundo os testemunhos dos entrevistados, nem os professores, nem a própria administração escolar revelam ter um conhecimento aprofundado do que é a pedagogia coletiva de instrumento, o porquê da sua implementação e que competências poderão ser desenvolvidas no aluno.

Quando questionados sobre as principais alterações que aconteceram na última década, todos os professores fizeram referência às mudanças que ocorreram em relação à carga horária. As escolas apresentam diferentes organizações do tempo letivo para a disciplina de instrumento, o que cria condições de aprendizagem bastante díspares de escola para escola. Ao analisar estes testemunhos surgem questões de cariz pedagógico que relevam a desorganização a nível da estrutura do ensino vocacional da música. Apesar de todas as escolas de ensino especializado em música estarem vinculadas a uma mesma tutela, os alunos encontram condições de aprendizagem muito diferentes de escola para escola. Nos Conservatórios Nacionais, os alunos continuam a ter 90 minutos de aula individual, enquanto em algumas escolas de cariz privado e cooperativo os alunos só têm 45 minutos de aula individual e, em alguns casos, para compensar os outros 45 minutos de aula em falta, assistem à aula de um colega da classe. Existe ainda o caso das escolas que proporcionam duas aulas de 45 minutos ao aluno, uma individual e outra coletiva, que pode ser frequentada por dois ou três alunos.

Tal como foi referido no enquadramento teórico deste projeto, aulas coletivas com dois alunos assumem características diferentes das aulas com três alunos. Na verdade, os investigadores, também mencionados neste mesmo capítulo, afirmam que o número ideal de alunos para praticar aulas coletivas é de três, porém, nenhum dos professores referiu ter conhecimento das diferenças e das suas implicações na aprendizagem.

Perante este panorama, será pertinente referir que apesar dos docentes não estarem devidamente informados sobre esta abordagem pedagógica, é notório que eles procuram adaptar-se e realizar o seu trabalho o melhor que conseguem mediante as condições que lhes são proporcionadas. É exatamente por isso que, ao avaliarmos os vários contextos de ensino/aprendizagem descritos pelos professores, deparamo-nos com diferentes organizações da mesma carga letiva. Isto é, considerando que os alunos têm que ter 90 minutos de aula, os professores dividem e estruturam o tempo de acordo com aquilo que consideram mais importante para o aluno. Alguns docentes praticam efetivamente aulas coletivas de instrumento, onde procuram trabalhar competências que se desenvolvem mais facilmente em grupo, como a sensibilidade auditiva ou afinação. Outros professores aproveitam a aula coletiva para proporcionar mais algum tempo de aula individual ao aluno e outros professores não têm sequer condições para proporcionar uma aula coletiva aos alunos, pois estes só têm direito a 45 minutos de aula individual por semana. Será que os alunos têm a mesma qualidade de ensino nas várias escolas de ensino vocacional em música? Um aluno que tem apenas 45 minutos de aula individual por semana tem o mesmo apoio e as mesmas condições de aprendizagem que um aluno que tem 45 minutos de aula individual e outros 45 minutos de aula coletiva? E no caso dos alunos que têm 67,5 minutos de aula individual, são beneficiados ou prejudicados na aprendizagem? Porque é que as escolas interpretam a legislação de formas tão diferentes? As diferenças entre a instrução individual e a pedagogia de grupo não estão a ser devidamente reconhecidas pela tutela. Se todas as escolas se regem por uma mesma administração, não deveria haver princípios pedagógicos transversais a todas as instituições, sejam elas de cariz público ou privado e cooperativo? A resposta a todas estas questões torna-se extremamente complexa devido às circunstâncias atuais em que o ensino artístico se desenvolve. O estudo de 2007 já várias vezes referido neste trabalho apresenta, mais uma vez, conclusões plenamente atualizadas que transparecem a atual situação do ensino vocacional da música.

... sendo um sistema que a administração central e regional tem mantido no que parece ser uma excessiva dependência, é difícil compreender que não exista uma harmonização curricular que garanta certos padrões de qualidade a todos os alunos que frequentem os conservatórios em qualquer zona do país. Além disso, parece evidente que não existe uma estrutura curricular clara para este tipo de formações, que integre elementos tão essenciais como as finalidades, os níveis de competência artística a desenvolver e os programas de estudo. (Fernandes et al., 2007: 47)

Ao considerarmos a opinião de Biget (2005) sobre a carga horária das aulas coletivas (quando afirma que é essencial que o tempo letivo de um grupo que tem aula de instrumento em conjunto

seja a soma do tempo que cada um dos elementos do grupo teria se a sua instrução fosse individual) concluímos que não foi feito um estudo rigoroso sobre as implicações que a distribuição do tempo letivo pode ter na aprendizagem dos alunos. Parece-me importante salientar que se os alunos que frequentam as aulas coletivas não tiverem todo o tempo que lhes é estipulado, as aulas tornam-se momentos lúdicos, onde os alunos se podem divertir, mas não estão a trabalhar devidamente as suas faculdades, pois o professor não tem tempo nem condições para o fazer (Biget, 2005:31). Também aqui devemos analisar com profundidade os testemunhos dos professores. Quando questionado sobre a pertinência dos 60 minutos de aula individual para os alunos, a maioria dos docentes referiu que consideravam adequado e suficiente. Dois professores salientaram que tinham que facultar tempo extra a alguns alunos mais avançados, mas, por norma, era uma carga letiva adequada aos objetivos de trabalho. Atualmente, de acordo com a legislação vigente, os alunos devem ter pelo menos 45 minutos de aula individual numa carga letiva de 90 minutos. O restante tempo de aula pode assumir várias particularidades, sem que haja um controlo efetivo desse trabalho, isto é, os alunos assistem à aula de um colega, têm aula partilhada com mais um aluno que pode ser de carácter individual ou pode ser ainda uma aula em que realizam de facto trabalho em conjunto. Esta organização letiva não corresponde ao princípio apresentado por Arlette Biget em relação à carga horária, mas também não se conhecem outras razões que possam ter levado as entidades responsáveis pelo ensino vocacional da música em Portugal a aplicarem esta norma. Não há qualquer estudo realizado sobre esta matéria, por isso, não é possível extrair qualquer conclusão. No entanto, é importante reter que se os professores assumem diversas formas de realizar estas aulas coletivas, isso significa que eles próprios ainda estão a investigar *in loco* a melhor forma de rentabilizar este trabalho.

É compreensível e pertinente que as normas que vão sendo implementadas procurem reestruturar o ensino vocacional da música e adaptá-lo às mudanças sociais que também vão ocorrendo. Porém, na prática, o ensino continua a decorrer da mesma forma que se proporcionava há pelo menos 10 anos e isso traz incongruências que impossibilita qualquer tentativa na melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos. A maioria dos professores continua a trabalhar o mesmo repertório que trabalhava à 10 anos atrás, ou que fizeram enquanto eram ainda alunos e acreditam que, apesar das mudanças na organização do ensino, essa preparação é suficiente para ajudar os alunos a ingressarem no mundo do trabalho.

Relativamente ao ensino coletivo de instrumento, os professores admitiram que não foram informados do porquê da implementação destas aulas. Segundo os entrevistados, não houve qualquer justificação pedagógica por parte da tutela que revele a pertinência deste tipo de aulas. Porém, alguns docentes reconhecem o valor do trabalho coletivo e por isso fazem questão de o realizar nas suas aulas.

Concluimos desta forma que, de acordo com o testemunho dos professores entrevistados, e considerando o estudo avaliativo de 2007 já anteriormente referido, o funcionamento das escolas não melhorou muito, tendo-se talvez até agravado.

As escolas, na ausência de clareza dos normativos e do devido acompanhamento, acabam por usufruir de uma “autonomia” que, como adiante se demonstra, é já histórica, que lhes permite ir fazendo o que melhor lhes parece, caso a caso, desenquadradas de qualquer visão integrada e estratégica. O resultado desta situação é a desregulação, é uma situação de quase auto-gestão, que a administração se parece limitar a constatar, mas que as próprias escolas não apreciam de todo pois reclamam um enquadramento legal sólido e coerente capaz de as orientar nas suas ações pedagógicas e administrativas. (Fernandes et al., 2007: 44)

No segundo grupo de questões apresentadas aos professores, estes foram questionados sobre a formação pedagógica que realizaram antes e depois de iniciarem a sua atividade como docentes. Tal como foi referido anteriormente, o objetivo era compreender o conhecimento teórico e prático que os professores tinham do ensino de cariz individual e coletivo. A maioria dos professores revelou não ter frequentado qualquer formação que lhes proporcionasse competências para lecionar aulas coletivas. Apenas dois professores admitiram ter frequentado cursos sobre pedagogia coletiva, porém, mesmo assim não se revelaram muito à-vontade com esta abordagem ao ensino. Os professores remeteram esta questão para o trabalho que realizam em sala de aula, justificando-o com a experiência pessoal que adquiriram durante a sua formação como flautistas.

Mais uma vez, apesar das aulas coletivas terem surgido após a publicação do estudo avaliativo do ensino artístico realizado em 2007, é notório nas declarações dos entrevistados que continua a faltar uma verdadeira articulação entre os objetivos pedagógicos a desenvolver nas escolas de ensino vocacional e as condições de trabalho proporcionadas aos alunos e professores. Também neste aspeto, as conclusões encontradas em 2007 continuam perfeitamente adequadas à realidade que vivemos atualmente.

o que interessa nesta altura sublinhar é a necessidade de, no quadro de um processo de reorganização e/ou de refundação do ensino artístico especializado, a administração encontrar forma de responder adequadamente às suas necessidades de funcionamento. Para tal não será, com certeza, necessário aumentar

o peso burocrático-administrativo do Ministério da Educação nem utilizar recursos que não estejam já ao seu alcance. Como vem sendo afirmado, acima de tudo é necessário definir uma política clara que se traduza no estabelecimento de orientações (e.g., curriculares, pedagógicas, administrativas) que sejam facilmente compreensíveis por todos os intervenientes e que permitam regular e melhorar o ensino especializado da Música (Fernandes et al., 2007:72)

Neste contexto, revela-se pertinente apresentar uma das principais conclusões de um estudo realizado por J. P. Roux⁴ sobre as implicações que a pedagogia de grupo tem no aluno. Este investigador conclui que, para além de reconhecer que trabalho de grupo é importante e interessante em qualquer nível de ensino, é essencial que os professores tenham formação para orientar este tipo de aulas. Esta formação deve fornecer aos professores práticas de ensino com base numa teoria formada tendo como fundamento dados de pesquisas realizadas e informações recolhidas *in loco* e *en temps réel*. (Roux, 2004. Vol. 424)

Mesmo sem formação específica para lecionar aulas coletivas, os professores demonstraram vontade em realizar este tipo de trabalho com os seus alunos. O professor (E) salientou que realizava durante todo o ano letivo aulas coletivas com os seus alunos. Todavia, o professor afirmou também não ser possível realizar este trabalho com todos os alunos. Era necessário que as aulas coletivas fossem frequentadas por alunos que partilham a mesma postura perante a aprendizagem e sentem empatia pelos colegas. Quando estas duas condições não existem é muito complicado realizar trabalho em conjunto de qualidade. É nestes contextos que se revela essencial proporcionar aos professores estratégias pedagógicas que lhes permitam minimizar os possíveis entraves ao bom funcionamento da aula, para isso, é necessário que os professores tenham a oportunidade de adquirir formação especializada no ensino coletivo de instrumento. O mais adequado teria sido garantir esta formação aos professores antes destas aulas terem sido implementadas nas escolas de música. Só assim os professores teriam tempo para maturar as suas estratégias de ensino e planificar o seu trabalho com a confiança necessária.

No entanto, na prática, os professores deveriam ter a possibilidade de escolher a metodologia de trabalho que acreditam ser a mais funcional para os seus alunos. Tal como foi referido no enquadramento teórico deste projeto, nenhum professor deveria ser obrigado a trabalhar com uma determinada metodologia. Cada docente deve ter a liberdade de escolher o método de trabalho com que se identifica melhor, pois só assim se sentirão realizados como professores. No entanto, esta realidade não se verifica nas escolas oficiais de música. Tal como foi possível

⁴ Roux, J.-P. (2004). Le travail de groupe. *Cahiers Pedagogiques*, 424.

verificar com o testemunho do professor (D), mesmo que o docente não se identifique com o ensino coletivo de instrumento e considere não ter condições necessárias para realizar um trabalho de qualidade, ele é forçado a cumprir esta norma implementada. A situação torna-se mesmo angustiante se o professor em questão acreditar que os motivos que levam à implementação das aulas coletivas se prendem prioritariamente por fatores financeiros.

Mesmo os professores que concordam e aprovam a implementação das aulas coletivas de instrumento mostram alguma relutância ao princípio de implementar aulas coletivas a todos os níveis de aprendizagem. Três professores referiram que era benéfico realizar aulas coletivas com alunos até ao de 3º ou 4º grau, mas a partir deste nível, as aulas deveriam ser de caráter individual. Ao compararmos esta informação com a relação que Arlette Biget estabelece entre a idade e a aprendizagem de instrumento, concluímos que, de facto, existe um período ideal em que as aulas coletivas podem ser desenvolvidas ao máximo. A autora defende que é nas idades compreendidas entre os 8 e 11 anos que os alunos se sentem mais confortáveis com o trabalho em conjunto. A partir dos 12 anos de idade, em que os alunos frequentam normalmente o 3º grau, as crianças começam a diminuir o seu entusiasmo pelas aulas coletivas, o que traz repercussões ao nível do aproveitamento na aprendizagem. Em relação a este aspeto, mesmo considerando que os professores não têm um profundo conhecimento teórico-prático desta abordagem pedagógica, torna-se evidente que, a partir do 3º grau, os alunos começam a assumir uma postura diferente nas aulas coletivas. É necessário que os professores compreendam as características do crescimento psicossocial dos jovens na pré-adolescência e adolescência e conheçam as estratégias pedagógicas que fomentam uma aprendizagem enriquecedora em várias vertentes. Apesar dos professores admitirem que, a partir de um certo nível de aprendizagem, o ensino coletivo de instrumento deveria assumir as características semelhantes às aulas abertas ou masterclasses, a administração escolar não tem dado qualquer relevância a este aspeto. Os professores justificam esta opinião com o trabalho que se desenvolve com os alunos a partir do 3º ou 4º grau. De facto, a partir deste nível, o trabalho interpretativo da música começa a ser mais detalhado e torna-se necessário que o professor trabalhe individualmente com cada aluno. Assim, podemos dizer que se a aula adquirir a forma de aula aberta ou masterclass, os alunos têm a possibilidade de trabalhar: a sua interpretação pessoal do trecho musical em questão; a ansiedade em palco, pois têm sempre um público presente a assistir à sua aula individual; e o seu conhecimento musical sobre diferentes obras e compositores, porque assistem às aulas dos seus colegas que estão porventura a trabalhar outro repertório. No entanto, não há qualquer diferenciação entre o trabalho coletivo que se deve realizar nos primeiros anos de aprendizagem

e nos níveis mais avançados. De acordo com a legislação, a carga horária é igual para todos os níveis de aprendizagem, com a exceção da iniciação, ficando a organização do tempo letivo ao encargo da direção pedagógica de cada escola.

Na verdade, não há dados suficientemente claros para afirmar se as aulas coletivas devem ou não ser realizadas em todos os níveis de aprendizagem. Tal como foi referido anteriormente, existem investigadores que defendem que as aulas coletivas podem ser realizadas em qualquer nível de aprendizagem⁵, enquanto outros acreditam que é necessário ter em consideração a maturação cognitiva e psicossocial dos jovens e preparar as aulas em função disso⁶, três professores entrevistados, por outro lado, acreditam que os alunos, à medida que vão progredindo na sua aprendizagem, vão necessitando cada vez mais de uma orientação individualizada para desenvolverem um trabalho de qualidade. De facto, é necessário estudar a realidade do ensino vocacional português em várias vertentes para elaborar uma conclusão a este nível. No entanto, para isso é necessário melhorar toda a organização do sistema educativo para o ensino artístico, em particular da música. Parece-me incompreensível que tão pouco tenha sido feito em prol da qualidade deste ensino, depois de ter sido publicado um relatório que avalia o ensino artístico e revela de forma transparente os problemas estruturais que afetam implicitamente a qualidade do trabalho realizado nas aulas. Para além disso, este estudo foi publicado em 2007, dois anos antes da implementação das aulas coletivas nas escolas de carácter privado e cooperativo e, mesmo assim, esta reforma foi conduzida sem que fossem afirmados os seus objetivos pedagógicos, com diretrizes tão vagas que resultaram numa diversidade de realidades escolares que prestam diferentes condições de aprendizagem aos alunos.

⁵ Jean-Paul Roux (2004)

⁶ Arlette Biget (2005)

Conclusão

A presente dissertação permitiu verificar que as aulas coletivas de instrumento estão a ser implementadas de formas distintas nas escolas de ensino vocacional de música. Isto acontece porque a própria legislação referente à implementação da pedagogia de grupo é muito vaga e convida as escolas a interpretarem as normas da forma que lhes é mais conveniente. As escolas deparam-se, assim, com uma autonomia pedagógica que lhes permite estruturar a carga horária dos alunos para a disciplina de instrumento de acordo com as suas condições financeiras e princípios pedagógicos. Os professores, por sua vez, compreendem que as direções pedagógica e administrativa procuram, em primeira instância, sobreviver às constantes reformas e reduções no financiamento escolar e, por isso, estão preparados para trabalhar com os alunos o melhor que conseguem mediante as condições que lhes são proporcionadas. Em relação às aulas coletivas, a maior parte dos docentes afirmaram que esta abordagem pedagógica apresenta particularidades que promovem o desenvolvimento de competências musicais nos alunos, porém, elas só resultam mediante condições de lecionação que raramente são asseguradas. Assim, os docentes vão experimentando diferentes estratégias nas aulas de grupo, mas quando consideram não ter um contexto de trabalho propício à realização de uma aula coletiva, limitam-se a dividir a suposta aula coletiva a meio e proporcionam mais cerca de 22min de aula individual a cada um dos alunos. Torna-se assim evidente que estas aulas estão a ser desenvolvidas sem qualquer fundamento pedagógico que seja comum a todas as escolas e com objetivos que são estipulados pelo próprio professor. Mesmo assim, a maioria dos professores concorda com a implementação das aulas coletivas de instrumento, mas confessam que elas seriam muito mais válidas que estivessem organizadas mediante objetivos de aprendizagem devidamente identificados. Não foi possível, por conseguinte, responder a uma das principais questões deste projeto, isto é, verificar qual o tipo de aulas mais produtivo para a aprendizagem dos alunos. Para além das aulas coletivas assumirem muitos formatos, os professores admitiram que os alunos que frequentam esta aula, muitas vezes não reúnem as condições necessárias para trabalharem juntos e, por isso, optam por transformar esta aula em individual em que um aluno tem aula e outro assiste. Se, de facto, 5 professores dos 6 entrevistados mesmo assim concordam com a implementação desta reforma, admitindo que os alunos tenham 45 minutos de aula individual e 45 de aula coletiva, isso revela que este trabalho é válido e propício à aprendizagem. Em relação às aulas individuais, todos os professores reconhecem a sua importância, principalmente porque promove uma relação muito próxima entre professor e aluno e as aulas são focadas apenas no desenvolvimento musical de um aluno.

Também foi possível verificar que não existe qualquer estudo português referente às aulas coletivas de instrumento, no entanto, este trabalho já se evidencia em países com França há mais de uma década. Visto que as aulas coletivas de instrumento já se desenvolvem em Portugal desde 2009, será certamente pertinente analisar e definir os objetivos de trabalho do ensino e estudar uma forma mais adequada de desenvolver este trabalho.

Em suma, este estudo permitiu conhecer esta nova realidade no ensino vocacional de música português, que, apesar de apresentar princípios de funcionamento inadequados em muitos sentidos, apresenta um potencial pedagógico que justifica uma análise aprofundada, afetando os vários agentes responsáveis pelo processo ensino/aprendizagem.

Implicações futuras

Tornou-se evidente com a realização deste estudo que ainda há muito a fazer para melhorar o desempenho das aulas coletivas de instrumento nas escolas oficiais de música. É necessário conhecer profundamente a realidade do ensino nas várias escolas, ouvir e estudar as dificuldades que os vários agentes no processo de ensino acusam como sendo determinantes na qualidade da aprendizagem.

Em relação às aulas coletivas em específico, visto que a legislação em vigor permite interpretações diferentes em relação à forma como as aulas coletivas devem ser desenvolvidas, falta aprofundar os princípios pedagógicos inerentes a esta abordagem pedagógica. A Portaria 225/2012 de 30 de Julho⁷, a mais recente publicação legal que faz referência à disciplina de instrumento, confirma que as aulas coletivas irão continuar a ser uma realidade nas escolas de ensino vocacional de música. Porém, as diretrizes apresentadas neste documento são, mais uma vez, vagas permitindo diferentes interpretações que, por sua vez, resultam em diversas organizações do tempo letivo para a disciplina de instrumento.

b) A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

c) Excecionalmente pode ser autorizado, mediante requerimento do órgão competente de gestão ou direção da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes dos previstos na alínea b). (Portaria 225/2012, art. 9º)

Há, de facto muito trabalho a fazer em relação às aulas coletivas de instrumento. Torna-se inoportuno continuar a negar as consequências que a auto-gestão das escolas em relação a esta matéria pode ter na aprendizagem dos alunos. É necessário estudar cada uma das realidades escolares (referidas na parte dois deste projeto) a nível teórico e prático, de forma a proporcionar um conhecimento autêntico das vantagens e desvantagens das aulas coletivas, tendo em consideração que estas aulas podem assumir vários formatos e características.

Para além disso, tal como foi referido anteriormente, é necessário desenvolver um plano curricular com princípios de orientação transversais a todas escolas de ensino vocacional de

⁷ Ver ANEXO B

música, de forma a proporcionar aos alunos condições de aprendizagem semelhantes. Este trabalho irá implicar um trabalho de parceria entre agentes especializados em diferentes matérias que trabalham direta ou indiretamente com o ensino, mas em contextos tão distintos que torna a comunicação difícil. De facto, este trabalho parece-me fundamental para se desenvolver um plano de estudos devidamente estruturado que possa apoiar os professores na preparação e lecionação das aulas partilhadas.

Referências bibliográficas

A escolaridade em França. Éducation nationale enseignement supérieur recherche. Académie Reims. Acedido em: 7.06.2012, em: <http://www.ac-reims.fr/files/casnav/portugais.pdf>

Artaud, P.-Y. (1996). *À propos de pédagogie*. Paris: Billaudot.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Sage Publications*.

Biget, A. (2005). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*: cité de la musique.

Billot, O. (2008). S'affranchir d'un enseignement traditionnel par l'apprentissage de la musique en groupe (Mémoire). from CEFEDEM Bretagne - Pays de la Loire. Acedido em: 03.02.2012, em: <http://www.cefedem-ouest.org/telechargements/FI/memoires/2006-2008/Billot.pdf>

Boisseau, S. (2006). Apprendre autrement à l'école: le travail de groupe. Acedido em: 21.01.2012, em: www.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00700.pdf

Cacault, M. (2003). La Pédagogie de Groupe ou L'Esquisse d'un Changement. from CEFEDEM Rhône-Alpes. Acedido em: 4.04.2012, em: <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires%202003/cacault.pdf>

Domingos Fernandes, J. d. Ó., Mário Ferreira, Ana Marto, Ana Paz, Ana Travassos. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Relatório Final. Acedido em: 9.09.2011, em: <http://www.meloteca.com/pdf/pdf-estudo-de-avaliacao-do-ensino-artistico.pdf>

Errera, N. (2002). L'apprentissage instrumental à travers la pratique d'ensemble. from CEFEDEM Rhône-Alpes. Acedido em: 21.01.2012, em: <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoire%202002/errera.pdf>

Ezéchiél, V. (2004). Les enjeux de la pédagogie de groupe (Mémoire musical et pédagogique). from CEFEDEM Pays-de-la-Loire. Acedido em: 27.06.2012, em: <http://www.cefedem-ouest.org/telechargements/FI/memoires/2002-2004/Vivier.pdf>

Lherbier, D. (2007-2009). L'apprentissage de la musique en groupe (Mémoire). from CEFEDEM Bretagne - Pays de la Loire. Acedido em: 25. 01.2012, em: <http://www.cefedem-ouest.org/telechargements/FI/memoires/2007-2009/Lherbier.pdf>

Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho (2009). Acedido em: 21.01.2012, em: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=3869&fileName=portaria_691_2009.pdf

Portaria n.º225/2012 de 30 de Julho (2012). Acedido em:11.11.2012, em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/14600/0391603929.pdf>

Ribault, M. (2005). La Pedagogie de Groupe: Principe et Fonctionnement. *CEFEDEM Bretagne/Pays de Loire*. Acedido em: 21. 01.2012, em: <http://www.cefedem-ouest.org/telechargements/FI/memoires/2003-2005/Ribault.pdf>

Robson, C. (1993). *Real World Research*: Blackwell.

Roux, J.-P. (2004). Le travail de groupe. *Cahiers Pedagogiques*, 424.

Bibliografia Geral:

Chevalier, M. (2003-2005). L'apprentissage musical à travers les pratiques collectives. Acedido em: 21.01.2012, em: <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires2005/chevallier.pdf>

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: integrating theory and practice*: SAGE Publications.

Gomes, C. A. F. F. (2000). *Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. Memória final do Cese em Direcção Pedagógica e Administração Escolar, Instituto Jean Piaget, Almada. Acedido em 21.01.2012, em: <http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf>

Green, L. (2007). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME Conference 2007. *Music Education Research*, 10:2, 177-192.

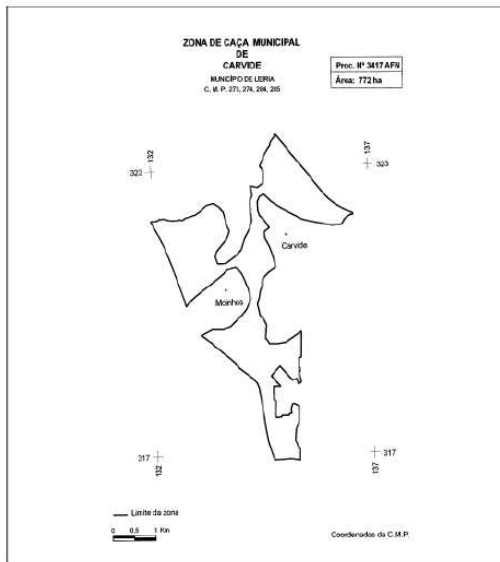
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: cooperation, competition, and individualization*: Prentice-Hall.

Anexos

Anexo A – Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho

Diário da República, 1.ª série—N.º 121—25 de Junho de 2009

4147



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 691/2009

de 25 de Junho

No quadro da acção governativa, no âmbito do ensino artístico especializado, importa dar continuidade à reestruturação que se tem vindo a operar, delineando, agora, soluções que permitam enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico, através da organização da oferta de cursos do ensino artístico especializado, sem colocar em causa a autonomia e os projectos educativos das escolas, no respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares ora definidos.

Os cursos básicos de ensino artístico especializado de Dança e de Música criados no presente diploma e os planos de estudo nele aprovados harmonizam as diferentes componentes curriculares e permitem a diversidade de ofertas formativas de ensino artístico especializado, tomando, simultaneamente, em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver as competências essenciais e estruturantes relativas a uma educação básica dentro da escolaridade obrigatória.

Nesta conformidade, a concepção dos presentes planos de estudo assume os princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo — nomeadamente quanto aos objectivos e à organização de base do ensino básico —, respeita o definido no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, no que diz respeito à educação artística vocacional da dança e da música — que propõe uma redução progressiva do currículo geral e um reforço do currículo específico — e considera a nova forma de organização e gestão curriculares subjacentes ao currículo nacional do ensino básico — designadamente, no que se refere ao princípio da gestão flexível do currículo, da diversidade das ofertas educativas e do reconhecimento da autonomia das escolas na definição do seu projecto educativo.

A organização e gestão do currículo de nível básico dos cursos de ensino artístico especializado subordinam-se,

ainda, aos seguintes princípios orientadores: existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música; racionalização do currículo valorizando uma construção integrada dos saberes; reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo.

A multiplicidade dos percursos formativos em dança, actualmente existentes no sistema, implica, ainda, ponderação na entrada em vigor dos novos planos de estudo de modo a permitir uma adaptação progressiva às exigências das novas formações, tomando em consideração os percursos formativos dos alunos e as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Assim, definiram-se afinidades disciplinares relativas aos planos de estudo da área da dança e da música e estabeleceu-se um quadro de transição para a entrada em vigor dos novos planos de estudo.

Foram ouvidos os estabelecimentos de ensino artístico especializado públicos e as associações representativas dos estabelecimentos do ensino privado e cooperativo da dança e da música. Neste contexto, a presente portaria cria na área da dança o Curso Básico de Dança, na área da música o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.

Assim:

Ao abrigo do disposto nos artigos 3.º e 6.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, 13.º e 37.º do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, com a redacção decorrente do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Leis n.ºs 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, manda o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo, constantes dos anexos n.ºs 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2 — São ministrados, nos cursos básicos de música, os instrumentos que constam do anexo n.º 7 da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de, igualmente, poderem outros vir a ser leccionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Os planos de estudo mencionados no n.º 1 do presente artigo podem ser leccionados num ou em dois estabelecimentos de ensino.

4 — O presente diploma estabelece ainda normas relativas à admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação dos cursos criados pela presente portaria, bem como dos cursos secundários/complementares de Dança e Música.

Artigo 2.º

Planos de estudos

1 — Os planos de estudo integram:

a) As áreas curriculares disciplinares consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

b) A componente de formação vocacional, que visa desenvolver o conjunto de saberes e competências de base inerentes à especificidade do curso em que se insere;

c) As áreas curriculares não disciplinares da formação cívica e da área de projecto, visando, esta última, a concepção, realização e avaliação de projectos de natureza artística, promovendo a articulação de saberes e competências de diversas áreas curriculares.

2 — As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas a partir de uma unidade lectiva de noventa minutos, correspondente à duração efectiva do tempo de leccionação, sem prejuízo de poderem ser subdivididas em tempos de quarenta e cinco minutos, em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola.

3 — As aprendizagens a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo previstas na alínea a) do n.º 1, têm como referência os programas e orientações curriculares das disciplinas em vigor para os planos de estudo do currículo nacional.

4 — Os programas e orientações curriculares para as disciplinas que integram a componente de formação vocacional — com excepção da disciplina de oferta de escola — e da área de projecto são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 3.º

Regimes de frequência

1 — Os cursos básicos e secundários/complementares de Dança e de Música podem ser frequentados em regime integrado ou articulado, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — Os cursos básicos e secundários/complementares de Música podem ser frequentados em regime supletivo, sendo os seus planos de estudo constituídos, exclusivamente, pela componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos n.ºs 3, 4, 5 e 6 da presente portaria.

3 — Para efeitos do disposto no número anterior, deverá ser respeitada a correspondência definida no anexo n.º 1 do despacho n.º 18 041/2008, de 4 de Julho.

Artigo 4.º

Oferta de escola

1 — Na componente de formação vocacional de Dança e Música é conferida às escolas a possibilidade de criarem disciplina(s) de oferta de escola que podem ser anuais, bienais ou trienais.

2 — As escolas devem informar a Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.), da proposta da(s) disciplina(s) que pretendem oferecer, nos termos e condições constantes das orientações que venham a ser definidas pela ANQ, I. P.

3 — A carga horária da disciplina é a constante nos respectivos planos de estudo, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

4 — Nos planos de estudo da área da dança a carga horária pode ser gerida nos termos das alíneas seguintes:

a) Com a carga horária constante dos anexos n.ºs 1 e 2 da presente portaria;

b) No 2.º ciclo, reduzida para 0,5 unidade lectiva, sendo o tempo lectivo remanescente transferível para a disciplina de Técnicas de Dança ou de Expressão Criativa;

c) No 3.º ciclo — 7.º e 8.º anos — reduzida para 1 unidade lectiva, sendo o tempo lectivo remanescente transferível para a disciplina de Técnicas de Dança ou de Práticas Complementares de Dança.

5 — No caso de estabelecimentos de ensino que optem por não criar a(s) disciplina(s) de oferta de escola, a gestão da carga horária atribuída à disciplina é feita nos seguintes termos:

a) No Curso Básico de Dança não pode ser transferida para qualquer outra disciplina ou área curricular não disciplinar;

b) No Curso Básico de Música é, obrigatoriamente, transferida para a disciplina de Formação Musical ou para a disciplina de Classes de Conjunto.

Artigo 5.º

Área de projecto

1 — Quando os cursos criados pela presente portaria forem leccionados em regime articulado, a leccionação da área de projecto é assegurada pela escola de ensino artístico especializado.

2 — A carga horária semanal da área de projecto pode ser gerida de forma flexível pela escola dentro do mesmo período lectivo.

3 — As alterações constantes no número anterior devem decorrer do projecto curricular de turma e ser inseridas no respectivo horário dos alunos, devendo ser dadas a conhecer aos encarregados de educação.

Artigo 6.º

Admissão de alunos

1 — Podem ser admitidos nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano os alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade.

2 — Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança ou de Música é realizada uma prova de selecção que deve ser aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela área de formação vocacional.

3 — O resultado obtido na prova referida no número anterior só tem efeito eliminatório quando o número de candidatos for superior ao número de vagas.

4 — O modelo de prova de selecção referida no número anterior é aprovado pela ANQ, I. P., que divulgará as regras da sua aplicação.

5 — Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional considere que o aluno tem as competências necessárias à frequência do grau correspondente ao ano de escolaridade que frequenta.

6 — O acesso aos cursos secundários/complementares de Dança e de Música faz-se mediante a realização de uma prova de acesso.

7 — A prova de acesso aos cursos secundários/complementares de Dança ou de Música é da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino que ministram a componente vocacional destes cursos.

8 — Podem ser admitidos nos cursos secundários/complementares de Dança ou de Música os alunos que tendo sido aprovados na prova referida no n.º 4 do presente artigo se encontrem numa das seguintes situações:

a) Tenham completado os respectivos Cursos Básicos de Dança e de Música;

b) Não tendo concluído um curso básico de Dança ou Música, possuam a habilitação do 9.º ano de escolaridade ou equivalente.

9 — Os alunos que sejam admitidos em cursos secundários/complementares de Dança ou de Música devem matricular-se em todas as disciplinas dos respectivos planos de estudos.

10 — Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos cursos secundários/complementares de Dança ou de Música, em regime articulado e integrado, desde que o ano/grau de todas as disciplinas vocacionais frequentadas seja correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino regular.

Artigo 7.º

Constituição de turmas

1 — As escolas do ensino regular devem integrar numa mesma turma os alunos que frequentam o ensino básico ou secundário/complementar de Dança e ou de Música.

2 — Sob proposta do estabelecimento de ensino regular pode ser, excepcionalmente, autorizada, pelas direcções regionais de educação competentes, a constituição de turmas com menos alunos do que o previsto nos diplomas legais e regulamentares que regulam essa matéria.

3 — Os horários das turmas devem ser elaborados de forma que os alunos não fiquem sujeitos a tempos não lectivos intercalares, com excepção dos que correspondem ao período da refeição.

4 — As escolas de ensino regular que integram a rede de referência para a articulação com escolas do ensino especializado da música devem aceitar alunos que se matriculem nos cursos básicos e secundários de dança e música, independentemente da área geográfica da sua residência.

5 — Na componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos n.ºs 3, 4, 5 e 6 devem ser tomadas em consideração as disposições constantes das alíneas seguintes:

a) É autorizado o desdobramento em dois grupos, na disciplina de Formação Musical, excepto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15;

b) Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos;

c) Excepcionalmente, poderá ser autorizado o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes do expresso na alínea b);

d) No Curso Básico de Canto Gregoriano as disciplinas de Iniciação à Prática Vocal e de Prática Vocal são leccionadas a grupos entre dois e cinco alunos e a disciplina de Prática Instrumental é leccionada individualmente.

Artigo 8.º

Avaliação

1 — A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos dos cursos básicos e secundários/complementares de Dança e de Música deve processar-se de acordo com as normas gerais aplicáveis ao respectivo nível de ensino e às especificidades introduzidas pelo presente diploma.

2 — A avaliação sumativa da componente vocacional é expressa em níveis de 1 a 5 nos cursos básicos e numa escala de 0 a 20 nos cursos secundários/complementares.

3 — No regime articulado, os professores das disciplinas ministradas nas escolas do ensino artístico especializado, ou um seu representante a designar pelo conselho pedagógico, devem participar nas reuniões de conselhos de turma que se realizam nas escolas de ensino regular para efeitos de articulação pedagógica e avaliação.

4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação vocacional não será considerado para efeitos de retenção de ano.

5 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, ficam impedidos de transitar para o 3.º ciclo, num curso básico de dança ou de música, os alunos que no 6.º ano de escolaridade obtenham nível inferior a 3 em mais de uma disciplina da componente de formação vocacional.

6 — Nas situações em que os alunos obtenham nível inferior a 3 a uma só disciplina da componente vocacional e quando essa disciplina for, consoante o curso, Técnicas de Dança, Instrumento ou Iniciação à Prática Vocal, deve o conselho de turma analisar e decidir da transição, ou não, do aluno para o 7.º ano de escolaridade na componente vocacional.

7 — Os alunos que frequentam os cursos básicos ou complementares/secundários de Dança ou de Música, em regime integrado ou articulado, têm de abandonar este regime de frequência quando numa das disciplinas da componente de formação vocacional não obtenham aproveitamento em dois anos consecutivos em cada nível de escolaridade ou excedam o número de faltas injustificadas previsto na lei.

8 — O estabelecimento de ensino artístico especializado deve assegurar medidas de apoio e complemento educativo aos alunos que não tiverem adquirido as competências essenciais em qualquer das disciplinas da componente vocacional.

9 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequente os cursos básicos de música não impede a sua progressão na componente de formação vocacional.

10 — Na situação prevista no número anterior, a opção pela progressão na componente de formação vocacional implica a frequência de um curso básico de música em regime supletivo.

11 — A conclusão de um curso básico de dança ou de música implica a obtenção de nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação vocacional do 9.º ano de escolaridade.

12 — Os alunos dos cursos básicos e secundários/complementares de Dança e de Música que, cumulativamente, preencham os requisitos consignados nas alíneas seguintes podem requerer, à escola que ministra a componente voca-

cional, a realização de provas de avaliação para transição de grau:

- a) Frequentem os cursos de Música em regime supletivo;
- b) Se encontrem a frequentar um curso secundário/complementar;
- c) Tenham iniciado os seus estudos num plano de estudos revogado pela presente portaria e apresentem desfazamento relativo ao ano de escolaridade.

13 — A progressão e conclusão das disciplinas da componente de formação geral dos cursos complementares/secundários de Dança e de Música faz-se de acordo com o disposto nos normativos em vigor para o ensino secundário regular.

14 — A progressão nas disciplinas das componentes de formação específica, técnico-artística ou vocacional dos cursos complementares/secundários de Dança e de Música faz-se independentemente da progressão na componente de formação geral.

15 — A obtenção de classificação inferior a 10 em qualquer das disciplinas referidas no número anterior impede a transição de grau ou ano na respectiva disciplina, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas.

Artigo 9.º

Certificação

1 — Os alunos que concluem com aproveitamento os cursos criados ao abrigo da presente portaria têm direito a um diploma de ensino básico de acordo com a área artística frequentada de acordo com o modelo correspondente ao anexo n.º 10 da presente portaria, da qual faz parte integrante.

2 — A requerimento dos interessados, podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, discriminando as disciplinas e as áreas curriculares não disciplinares frequentadas, concluídas e os respectivos resultados de avaliação.

3 — A certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação vocacional, no âmbito do quadro legal existente.

4 — Os alunos certificados com o 9.º ano de escolaridade têm direito ao diploma dos cursos básicos de Dança ou de Música desde que tenham concluído com aproveitamento todas as disciplinas da componente de formação vocacional do 9.º ano de escolaridade dos respectivos cursos.

5 — Têm direito ao diploma dos cursos secundários/complementares de Dança e de Música os alunos que tenham concluído com aproveitamento todas as disciplinas dos respectivos planos de estudos.

Artigo 10.º

Normas de transição

No caso de alunos que ingressaram, antes do ano lectivo de 2009-2010, em cursos básicos do ensino artístico especializado de dança e de música, deve ser observado o constante das alíneas seguintes:

a) O carácter comum ou a proximidade na forma como se encontram organizadas as disciplinas dos cursos dos planos de estudo que se extinguem e as disciplinas da

componente de educação artística especializada dos planos de estudo que se aprovam com a presente portaria determinam, para efeitos de transição e ou equivalência entre eles, o estabelecimento da correspondência disciplinar nos termos dos anexos n.ºs 8 e 9 da presente portaria, da qual fazem parte integrante, ingressando os alunos no ano imediatamente subsequente ao último frequentado com aproveitamento;

b) As disciplinas frequentadas ou concluídas que não integram o novo elenco disciplinar passam a constar do processo dos alunos, expressamente, como tratando-se de disciplinas de complemento do currículo.

Artigo 11.º

Produção de efeitos

1 — A presente portaria produz efeitos, sem prejuízo do disposto nos n.ºs 2 e 3 do presente artigo, nos seguintes termos:

- a) No ano lectivo de 2009-2010, no que respeita aos 5.º e 7.º anos de escolaridade;
- b) No ano lectivo de 2010-2011, no que respeita aos 6.º e 8.º anos de escolaridade;
- c) No ano lectivo de 2011-2012, no que respeita ao 9.º ano de escolaridade.

2 — O disposto no n.º 3 do artigo 6.º da presente portaria produz efeitos a partir do ano lectivo de 2010-2011.

3 — A aplicação do presente diploma às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de governo próprios em matéria de educação.

Artigo 12.º

Norma revogatória

1 — São revogados de acordo com a produção de efeitos fixada no artigo 11.º, na área da dança:

- a) Os anexos I e II da Portaria n.º 1047/99, de 26 de Novembro;
- b) Os n.ºs 1.1, 2 e 6 e os anexos I e II do despacho n.º 25 549/99 (2.ª série), de 27 de Dezembro;
- c) A Portaria n.º 1550/2002, de 26 de Dezembro;
- d) A Portaria n.º 1552/2002, de 26 de Dezembro;
- e) Os anexos I e II da Portaria n.º 45/2005, de 18 de Janeiro, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 18/2005, de 21 de Março;
- f) A Portaria n.º 1135/2005, de 31 de Outubro;
- g) O despacho n.º 4524/2004, de 5 de Março;
- h) O despacho n.º 19 662/2004, de 18 de Setembro;
- i) O despacho n.º 10 288/2003, de 23 de Maio;
- j) O despacho n.º 5928/2005, de 18 de Março.

2 — São revogados de acordo com a produção de efeitos fixada no artigo 11.º, na área da música:

- a) O mapa I do despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de Outubro, com as alterações do despacho n.º 4-B/SESE/91, de 7 de Janeiro de 1992;
- b) A Portaria n.º 1550/2002, de 26 de Dezembro;
- c) Os anexos II e III da Portaria n.º 1551/2002, de 26 de Dezembro;
- d) Os anexos II, III e VI do despacho n.º 73/2003 (2.ª série), de 3 de Janeiro;

e) Os anexos I e II da Portaria n.º 871/2006, de 29 de Agosto;

f) O despacho n.º 77/SEAM/85, de 27 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 232, de 9 de Outubro de 1985;

g) O despacho n.º 78/SEAM/85, de 27 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 232, de 9 de Outubro de 1985;

h) Os n.ºs 3 e 4 do despacho n.º 51/SERE/89, de 26 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 196, de 26 de Agosto de 1989;

i) O despacho n.º 54/SERE/90, de 26 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 188, de 16 de Agosto de 1990;

j) O despacho n.º 75/SERE/90, de 9 de Novembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 279, de 4 de Dezembro de 1990;

l) O despacho n.º 10 288/2003, de 23 de Maio.

O Secretário de Estado da Educação, *Valter Vitorino Lemos*, em 15 de Junho de 2009.

ANEXO N.º 1

Curso Básico de Dança

2.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)		
		5.º	6.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:			
	Línguas e Estudos Sociais	5	5	10
	Língua Portuguesa			
	Língua Estrangeira			
	História e Geografia de Portugal			
	Matemática e Ciências	3,5	3,5	7
	Matemática			
	Ciências da Natureza			
	Educação Artística e Tecnológica	1	1	2
	Educação Visual e Tecnológica (c)			
	Formação Vocacional	7 (8)	7 (8)	14 (16)
	Técnicas de Dança (d)	5	5	10
	Música	1	1	2
	Expressão Criativa	1	1	2
	Oferta de Escola (e)	(1)	(1)	(2)
Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (f)	(0,5)	(0,5)	(1)
	Áreas curriculares não disciplinares:			
	Área de Projecto (g)	1	1	2
	Formação Cívica	0,5	0,5	1
	Total	18 (19,5)	18 (19,5)	36 (39)
	Máximo global	19,5	19,5	39
	Actividades de enriquecimento (h).			

(a) O trabalho a desenvolver pelos alunos nas diversas componentes do currículo integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas.

(b) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de noventa minutos, assumindo a sua distribuição por ano um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo, contudo, respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado por ano de escolaridade.

(c) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: técnica de dança clássica, técnica de dança contemporânea e técnica de dança moderna, podendo os estabelecimentos de ensino artístico especializado, de acordo com o seu projecto pedagógico, desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, assegurando, contudo, o desenvolvimento das competências de base específicas das várias técnicas. Atendendo à natureza da disciplina, poderá ser leccionada por mais de um professor desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais do que as horas previstas para a leccionação da mesma.

(e) A leccionação de Oferta de Escola, a ser criada nos termos do artigo 4.º da presente portaria.

(f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(g) Esta área curricular deve desenvolver projectos de natureza artística, em articulação com as diversas disciplinas do currículo, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de Projecto é assegurada por professores da turma, sendo um deles, obrigatoriamente, da área de ensino artístico especializado.

(h) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ANEXO N.º 2

Curso Básico de Dança

3.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)			
		7.º	8.º	9.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania.....	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras	2,5	2,5	2,5	7,5
	Língua Estrangeira 1.				
	Língua Estrangeira 2.				
	Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	6
	História.				
	Geografia.				
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais.				
	Físico-Química.				
	Educação Artística	1	1	—	2
	Educação Visual.				
	Formação Vocacional	8 (10)	9 (11)	11 (12)	28 (33)
Formação Pessoal e Social.	Técnicas de Dança (c) (d)	6	7	10	23
	Música	1	1	1	3
	Práticas Complementares de Dança (d) (e)	1	1	—	2
	Oferta de Escola (f)	(2)	(2)	(1)	(5)
	Educação Moral e Religiosa (g)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(1,5)
	Áreas curriculares não disciplinares:				
	Área de Projecto (h)	1	1	1	3
	Formação Cívica	0,5	0,5	0,5	1,5
	Total	21 (23,5)	22 (24,5)	23,5 (25)	66,5 (73)
	Máximo global	23,5	24,5	25	73
	Actividades de enriquecimento (i).				

(a) O trabalho a desenvolver pelos alunos nas diversas componentes do currículo integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas.

(b) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de noventa minutos.

(c) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: técnica de dança clássica, técnica de dança contemporânea e técnica de dança moderna, podendo os estabelecimentos de ensino artístico especializado, de acordo com o seu projecto pedagógico, desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, assegurando, contudo, o desenvolvimento das competências de base específicas das várias técnicas.

(d) Atendendo à natureza da disciplina, poderá ser leccionada por mais de um professor desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais do que as horas previstas para a leccionação da mesma.

(e) A carga horária semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 0,5 unidade lectiva, sendo o tempo lectivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período lectivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

(f) Disciplina de Oferta de Escola, a ser criada nos termos do artigo 4.º da presente portaria.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(h) Esta área curricular deve desenvolver projectos de natureza artística, em articulação com as diversas disciplinas do currículo, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de Projecto é assegurada por um professor da turma, da área de ensino artístico especializado.

(i) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ANEXO N.º 3

Curso Básico de Música

2.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)		
		5.º	6.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania.....	Áreas curriculares disciplinares:			
	Línguas e Estudos Sociais	5	5	10
	Língua Portuguesa.			

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)		
		5.º	6.º	Total do ciclo
	Língua Estrangeira. História e Geografia de Portugal.			
	Matemática e Ciências	3,5	3,5	7
	Matemática. Ciências da Natureza.			
	Educação Artística e Tecnológica	1	1	2
	Educação Visual e Tecnológica (c).			
	Formação Vocacional (d)	3,5	3,5	7
	Formação Musical	1 (1,5)	1 (1,5)	2(3)
	Instrumento	1	1	2
	Classes de Conjunto (e)	1 (1,5)	1 (1,5)	2(3)
	Educação Física	1,5	1,5	3
	Formação Pessoal e Social			
	Educação Moral e Religiosa (f)	(0,5)	(0,5)	(1)
	Áreas curriculares não disciplinares:			
	Área de Projecto (g)	1	1	2
	Formação Cívica	0,5	0,5	1
	Total	16 (16,5)	16 (16,5)	32 (33)
	Máximo global	16,5	16,5	33
	Actividades de enriquecimento (h).			

(a) O trabalho a desenvolver pelos alunos nas diversas componentes do currículo integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas.

(b) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de noventa minutos, assumindo a sua distribuição por ano um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo, contudo, respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado por ano de escolaridade.

(c) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(d) A componente inclui, para além dos tempos lectivos mínimos constantes em cada disciplina, 0,5 unidade lectiva a ser integrada, em função do projecto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.

(e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(g) Esta área curricular deve desenvolver projectos de natureza artística, em articulação com as diversas disciplinas do currículo, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de Projecto é assegurada por dois professores da turma, sendo um deles, obrigatoriamente, da área de ensino artístico especializado.

(h) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ANEXO N.º 4

Curso Básico de Música

3.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)			
		7.º	8.º	9.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras	2,5	2,5	2,5	7,5
	Língua Estrangeira 1. Língua Estrangeira 2.				
	Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	6
	História. Geografia.				
	Matemática.	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais. Físico-Química.				

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)			
		7.º	8.º	9.º	Total do ciclo
	Educação Artística	1	1	—	2
	Educação Visual				
	Formação Vocacional (c)	3,5	3,5	3,5	10,5
	Formação Musical	1 (1,5)	1 (1,5)	1 (1,5)	3 (4,5)
	Instrumento	1	1	1	3
	Classes de Conjunto (d)	1 (1,5)	1 (1,5)	1 (1,5)	3 (4,5)
	Oferta de Escola (e)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(1,5)
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
	Formação Pessoal e Social				
	Educação Moral e Religiosa (f)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(1,5)
	Áreas curriculares não disciplinares:				
	Área de Projecto (g)	1	1	1	3
	Formação Cívica	0,5	0,5	0,5	1,5
Total		18 (18,5)	18 (18,5)	17,5 (18)	53,5 (55)
Máximo global		18,5	18,5	18	55
Actividades de enriquecimento (h)					

(a) O trabalho a desenvolver pelos alunos nas diversas componentes do currículo integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas.

(b) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de noventa minutos.

(c) A componente inclui, para além dos tempos lectivos mínimos constantes em cada disciplina, 0,5 unidade lectiva que pode, em função do projecto de escola, ser integrada na disciplina de Formação Musical, na disciplina de Classes de Conjunto, ou ser destinada à criação de uma disciplina de Oferta de Escola.

(d) Sob a designação de Classes de Conjunto, incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(e) Disciplina de Oferta de Escola, a ser criada nos termos do artigo 4.º da presente portaria.

(f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(g) Esta área curricular deve desenvolver projectos de natureza artística, em articulação com as diversas disciplinas do currículo, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de Projecto é assegurada por um professor da turma, da área de ensino artístico especializado.

(h) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ANEXO N.º 5

Curso Básico de Canto Gregoriano

2.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)		
		5.º	6.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:			
	Línguas e Estudos Sociais	5	5	10
	Língua Portuguesa			
	Língua Estrangeira			
	História e Geografia de Portugal			
	Matemática e Ciências	3,5	3,5	7
	Matemática			
	Ciências da Natureza			
	Educação Artística e Tecnológica	1	1	2
	Educação Visual e Tecnológica (c)			
	Formação Vocacional	3,5	3,5	7
	Formação Musical	1	1	2
	Prática Instrumental	0,5	0,5	1
	Classes de Conjunto (d)	1,5	1,5	3
	Iniciação à Prática Vocal	0,5	0,5	1
	Educação Física	1,5	1,5	3
	Formação Pessoal e Social			
	Educação Moral e Religiosa (e)	(0,5)	(0,5)	(1)

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (< 90 min.) (b)		
		5.º	6.º	Total do ciclo
	Áreas curriculares não disciplinares:			
	Área de Projecto (f)	1	1	2
	Formação Cívica	0,5	0,5	1
	<i>Total</i>	16 (16,5)	16 (16,5)	32 (33)
	<i>Máximo global</i>	16,5	16,5	33
	Actividades de enriquecimento (g).			

(a) O trabalho a desenvolver pelos alunos nas diversas componentes do currículo integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas.

(b) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de noventa minutos, assumindo a sua distribuição por ano um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo, contudo, respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado por ano de escolaridade.

(c) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(d) Sob a designação de Classes de Conjunto, incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(f) Esta área curricular deve desenvolver projectos de natureza artística, em articulação com as diversas disciplinas do currículo, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de Projecto é assegurada por dois professores da turma, sendo um deles obrigatoriamente da área de ensino artístico especializado.

(g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ANEXO N.º 6

Curso Básico de Canto Gregoriano

3.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (< 90 min.) (b)			
		7.º	8.º	9.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras	2,5	2,5	2,5	7,5
	Língua Estrangeira 1.				
	Língua Estrangeira 2.				
	Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	6
	História.				
	Geografia.				
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais.				
	Físico-Química.				
	Educação Artística	1	1	—	2
	Educação Visual.				
	Formação Vocacional	3,5	3,5	3,5	10,5
	Formação Musical	1	1	1	3
	Prática Instrumental	0,5	0,5	0,5	1,5
	Classes de Conjunto (c)	1,5	1,5	1,5	4,5
	Prática Vocal	0,5	0,5	0,5	1,5
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (d)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(1,5)
	Áreas curriculares não disciplinares:				
	Área de Projecto (e)	1	1	1	3
	Formação Cívica	0,5	0,5	0,5	1,5
	<i>Total</i>	18 (18,5)	18 (18,5)	17,5 (18)	53,5 (55)
	<i>Máximo global</i>	18,5	18,5	18	55
	Actividades de enriquecimento (f).				

(a) O trabalho a desenvolver pelos alunos nas diversas componentes do currículo integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas.

(b) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de noventa minutos.

(c) Sob a designação de Classes de Conjunto, incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(e) Esta área curricular deve desenvolver projectos de natureza artística, em articulação com as diversas disciplinas do currículo, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de Projecto é assegurada por um professor da turma, da área de ensino artístico especializado.

(f) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ANEXO N.º 7

Instrumentos que podem ser ministrados

Acordeão.
Alaúde.
Bandolim.
Canto.
Clarinete.
Clavicórdio.
Contrabaixo.
Cravo.
Fagote.
Flauta de bisel.
Flauta.
Guitarra portuguesa.
Harpa.
Oboé.
Órgão.
Percussão.
Piano.
Saxofone.
Trombone.
Trompa.
Trompete.
Tuba.
Viola da gamba.
Guitarra clássica.
Violeta.
Violino.
Violoncelo.

ANEXO N.º 8

Tabela de disciplinas afins na área da dança

Disciplinas de planos de estudo extintos por força da presente portaria	Disciplinas dos planos de estudo da presente portaria
Técnica de Dança Clássica.	Técnica(s) de Dança.
Técnica de Dança Contemporânea. . .	
Técnica de Dança Moderna.	
Música.	Música.
Dança Criativa (2.º ciclo).	Expressão Criativa.
Expressão Dramática (2.º ciclo).	

ANEXO N.º 9

Tabela de disciplinas afins na área da música

Disciplinas de planos de estudo extintos por força da presente portaria	Disciplinas dos planos de estudo da presente portaria
Classes de Conjunto.	Classes de Conjunto.
Música de Conjunto.	
Formação Musical.	Formação Musical.
Formação Musical e Coro ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais.	Formação Musical.
Classes de Conjunto.	
Iniciação à Prática Vocal (2.º ciclo). . .	
Prática Vocal (3.º ciclo).	
Instrumento.	Instrumento.
Teclado (Piano, Órgão e Cravo). . . .	Prática Instrumental.

ANEXO N.º 10



Diploma

Nível Básico de Educação

(estabelecimento de ensino)

(nome do titular do órgão de administração e gestão)

(designação do cargo)

faz saber que _____ titular do/a (a) _____

n.º _____ emitido/a em ____ / ____ / ____, em _____, concluiu com aproveitamento, em ____ de

_____ de ____, o Curso (a) _____, criado ao abrigo da Portaria n.º ____ / 2009, de ____ de

_____, correspondente ao 9.º ano de escolaridade do nível básico de educação, pelo que, para os efeitos legais, lhe é passado o presente

DIPLOMA que vai assinado e autenticado por mim e pelo/a Chefe dos Serviços de Administração Escolar. Consta do Livro _____, a fls. _____.

(localidade), em ____ de ____ de ____

O/A Chefe dos Serviços de Administração Escolar _____ O/A _____
(designação do cargo)

(assinatura e selo branco)

(assinatura e selo branco)

(a) Escrever: bilhete de identidade ou Passaporte ou Autorização de Residência.
(b) Escrever: Básico de Dança ou Básico de Música ou Básico de Canto Gregoriano.

Anexo B – Portaria nº 225/2012 de 30 de julho

3916

Diário da República, 1.ª série—N.º 146—30 de julho de 2012

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 107/2012

de 30 de julho

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 133.º, alínea b), da Constituição, o seguinte:

É fixado, de harmonia com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 267/80, de 8 de agosto, na redação dada pela Lei Orgânica n.º 2/2000, de 14 de julho, o dia 14 de outubro de 2012 para a eleição dos deputados à Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores.

Assinado em 25 de julho de 2012.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 225/2012

de 30 de julho

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Introduziu-se uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos — um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir.

Importa então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 dos artigos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º, todos do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 352/93, de 7 de outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, dos artigos 1.º, 11.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, manda o Governo, pela Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente diploma cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprova os respetivos planos de estudo, constantes dos anexos I a VI da presente portaria, do qual fazem parte integrante.

2 — O presente diploma estabelece ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3 — As disposições constantes no presente diploma aplicam-se aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Artigo 2.º

Organização do currículo

1 — Os planos de estudo integram:

a) Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visam contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

b) Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional que visam desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso em que se insere;

c) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;

d) Carga horária total a cumprir.

2 — Nos cursos básicos da área da Música são ministrados os instrumentos que constam do anexo VII da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Nos termos do disposto nas alíneas b) e c) do n.º 7 do artigo 9.º, e no âmbito da disciplina de Instrumento pode igualmente ser lecionado Canto.

4 — As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola, em conformidade com o disposto nos anexos I a VI.

5 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo previstas na alínea a) do n.º 1, têm como referência os programas e as metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral.

6 — Os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 3.º

Organização das iniciações no 1.º ciclo

1 — As iniciações em Dança e em Música destinam-se a alunos que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico e têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais.

2 — As iniciações em Dança integram disciplinas de conjunto como Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e ou Dança Criativa.

3 — As iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

Artigo 4.º

Regimes de frequência

1 — Os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado, num

estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, em dois estabelecimentos de ensino.

2 — Os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos III a VI da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

3 — Para efeitos do número anterior, é aplicada a tabela de correspondência entre o ano de escolaridade dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional que integra os respetivos planos de estudo constante do anexo VIII à presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 5.º

Gestão do currículo

1 — Ao abrigo da sua autonomia as escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais, constantes dos anexos I a VI, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — A organização dos planos de estudo obedece às seguintes regras de gestão de tempos letivos:

a) O tempo de reforço semanal de 45 minutos, de aplicação facultativa na área disciplinar de formação vocacional, pode ser utilizado em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas e gerido por período letivo;

b) Os tempos apresentados para as áreas disciplinares e ou disciplinas não vocacionais correspondem, salvo no que respeita à disciplina de Educação Moral e Religiosa, a tempos mínimos semanais;

c) Não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as áreas disciplinares e disciplinas, abrangidas pela alínea anterior, sem prejuízo de poderem ser feitos ajustes de compensação entre semanas;

d) Os ajustes de tempo que venham a ser necessários nas áreas disciplinares e ou disciplinas abrangidas pelas alíneas anteriores de modo a cumprir o total de tempo mínimo definido nos planos de estudo é determinado pela escola de ensino básico geral, quando o curso seja frequentado em regime articulado.

Artigo 6.º

Oferta Complementar

1 — Na componente de formação vocacional dos 2.º e 3.º ciclos do Curso Básico de Dança e do 3.º ciclo do Curso Básico de Música é dada às escolas de ensino artístico especializado a possibilidade de criarem disciplinas de Oferta Complementar, que podem ser anuais, bienais ou trienais.

2 — As disciplinas de Oferta Complementar anuais e bienais podem, consoante as suas características e a sua integração no currículo, ser lecionadas em qualquer dos anos de escolaridade do ciclo em que se integram.

3 — As disciplinas criadas devem ser harmonizadas com o projeto curricular de escola, integrado no respetivo projeto educativo, e ter uma natureza complementar relativamente às outras disciplinas da componente de formação vocacional do plano de estudo.

4 — As escolas devem informar a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), da proposta de disciplinas de Oferta Complementar que

pretendem oferecer, nos termos e condições constantes de orientações a transmitir por aquele organismo.

Artigo 7.º

Matrícula e renovação de matrícula

1 — A matrícula e sua renovação nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano regem-se pelas disposições aplicáveis ao ensino básico geral, com as especificidades constantes da presente portaria.

2 — Considera-se matrícula o ingresso pela primeira vez no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, bem como aquele que é efetuado após um ou mais anos sem que o aluno tenha efetuado a renovação da matrícula.

3 — A matrícula num dos cursos frequentado em regime de ensino articulado é efetuada nos dois estabelecimentos de ensino que ministram o plano de estudo correspondente.

4 — No caso referido no número anterior, no ato da matrícula ou da renovação da matrícula efetuada no estabelecimento de ensino que ministra as áreas disciplinares não vocacionais deve ser apresentado documento comprovativo da matrícula ou da renovação da matrícula efetuada no estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional.

5 — As escolas de ensino básico geral devem aceitar os alunos que se matriculem nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime articulado em escolas do ensino artístico especializado com as quais tenham estabelecido protocolo, independentemente da área de residência dos seus encarregados de educação e sem prejuízo da aplicação dos demais critérios de distribuição de alunos estabelecidos em regulamentação própria.

Artigo 8.º

Admissão de alunos

1 — Podem ser admitidos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano os alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade.

2 — Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano é realizada uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional.

3 — O resultado obtido, na prova referida no número anterior, tem carácter eliminatório.

4 — O modelo da prova de seleção e as regras da sua aplicação são aprovados e divulgados pela ANQEP, I. P.

5 — Podem ser igualmente admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime integrado ou articulado, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional ateste que o aluno tem, em todas as disciplinas daquela componente, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excepcionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime de ensino integrado/articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade desde que o desfazamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano/grau de qualquer

das disciplinas da componente de formação vocacional não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos especiais de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional, com vista à superação do desfazamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

7 — Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime supletivo, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino ateste que o aluno tem, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência em grau com desfazamento anterior não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.

8 — Podem ser admitidos alunos, em regime supletivo, em condições distintas das expressas no número anterior, desde que os mesmos não sejam alvo de financiamento público.

9 — Mediante o reconhecimento do carácter de exceção do aluno pelo estabelecimento de ensino responsável pela leção da componente de formação vocacional, os alunos que, embora não tendo ainda concluído o 9.º ano de escolaridade, tenham obtido aprovação em todas as disciplinas da componente da formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano e desde que cumpridas as demais normas de acesso aplicáveis, podem frequentar, em regime integrado ou articulado, disciplinas dos cursos de nível secundário nas áreas da Dança e da Música.

10 — Nos casos previstos no número anterior, o aluno deve frequentar, no mínimo, três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística do plano de estudos do curso de nível secundário.

Artigo 9.º

Constituição de turmas e organização dos tempos escolares

1 — As turmas devem ser, prioritariamente, constituídas apenas por alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral devem integrar na mesma turma os alunos que frequentam, em regime integrado ou articulado, os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano.

3 — Esgotadas todas as hipóteses de constituição de turmas, os alunos matriculados nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado podem integrar outras turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, devendo, nesse caso, frequentar as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral.

4 — Sob proposta dos estabelecimentos de ensino, pode ser excepcionalmente autorizada, mediante requerimento do órgão competente de direção ou gestão da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, a constituição de turmas, abrangidas pelo n.º 1 do presente artigo, com um número de alunos inferior ao previsto em regulamentação própria.

5 — Os horários das turmas devem ser elaborados permitindo que os alunos não fiquem sujeitos a tempos não

letivos intercalares, com exceção dos que correspondem ao período da refeição.

6 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral articulam a elaboração dos horários com o estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional.

7 — A organização dos tempos escolares da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano deve tomar em consideração as seguintes regras:

a) É autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15.

b) A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

c) Excepcionalmente pode ser autorizado, mediante requerimento do órgão competente de gestão ou direção da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes dos previstos na alínea b).

d) As disciplinas de Iniciação à Prática Vocal e de Prática Vocal do Curso Básico de Canto Gregoriano são lecionadas a grupos de dois a cinco alunos e a disciplina de Prática Instrumental é lecionada individualmente.

e) Podem ser lecionadas em simultâneo a alunos de diferentes anos/graus disciplinas cuja natureza pode implicar a integração de alunos provenientes de diversos níveis e ou regimes de frequência.

Artigo 10.º

Avaliação da aprendizagem

1 — A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano rege-se de acordo com as normas gerais aplicáveis ao ensino básico geral e pelas especificidades previstas na presente portaria.

2 — Os dois estabelecimentos de ensino envolvidos na leção dos planos de estudo dos cursos frequentados em regime articulado devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de avaliação.

3 — A progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional é independente da progressão de ano de escolaridade.

4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação vocacional não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a realizar nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

5 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano não impede a sua progressão na componente de formação vocacional.

6 — A obtenção, no final do terceiro período letivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano impede a pro-

gressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente.

7 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado, e apresentem um desfaseamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico e os anos/graus que frequentam em disciplinas da componente de formação vocacional que funcionem em regime de turma podem, por decisão do estabelecimento de ensino artístico especializado, integrar o ano/grau dessa disciplina correspondente ao ano de escolaridade frequentado, sem prejuízo da necessidade de realização da prova constante do artigo 11.º

8 — O estabelecimento de ensino artístico especializado pode adotar medidas de apoio e complemento educativo aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime integrado ou articulado que não tiverem adquirido os conhecimentos essenciais em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, de modo a permitir a progressão nessas disciplinas e a superar o desfaseamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

Artigo 11.º

Provas para transição de ano/grau

1 — Os alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano podem requerer, ao órgão competente de gestão ou direção do estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional, a realização de provas de avaliação para transição de ano ou grau em disciplinas que integram aquela componente.

2 — As provas referidas no número anterior incidem sobre todo o programa do ano de escolaridade anterior àquele a que o aluno se candidata.

3 — Compete ao estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional definir as regras, que constam no respetivo regulamento interno, a que deve obedecer a realização de provas de avaliação para a transição de ano/grau.

Artigo 12.º

Provas globais

1 — A avaliação das disciplinas de 6.º ano/2.º grau e 9.º ano/5.º grau, da componente de formação vocacional, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50 % no cálculo da classificação final da disciplina, sendo obrigatória nas disciplinas de Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal.

2 — A realização das provas globais, referidas no número anterior, deve ocorrer dentro do calendário escolar previsto para este nível de ensino, podendo ainda decorrer dentro dos limites da calendarização definida para a realização de provas finais e exames de equivalência à frequência e desde que em datas não coincidentes com provas, de âmbito nacional, que os alunos pretendam realizar.

3 — O departamento curricular competente ou estrutura equivalente deve propor ao conselho pedagógico ou equivalente a informação sobre as provas globais, da qual conste o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

4 — Após a sua aprovação, a informação sobre as provas globais é afixada em lugar público da escola no decurso do 1.º período letivo.

5 — A não realização da prova global por motivos excecionais, devidamente comprovados, dá lugar à marcação de nova prova, desde que o encarregado de educação do aluno tenha apresentado a respetiva justificação ao órgão competente de gestão e direção da escola, no prazo de dois dias úteis a contar da data da sua realização, e a mesma tenha sido aceite pelo referido órgão.

Artigo 13.º

Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado têm de abandonar este regime de frequência quando não consigam superar o desfaseamento previsto no n.º 6 do artigo 8.º ou no n.º 8 do artigo 10.º da presente portaria.

2 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, ficam impedidos de renovar a matrícula neste regime de frequência quando o desfaseamento referido no número anterior, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional relativamente ao ano de escolaridade que frequentam, seja superior a dois anos.

3 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano ficam impedidos de renovar a matrícula quando:

- a) Não obtenham aproveitamento, em dois anos consecutivos, em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Formação Musical, Instrumento, Classes de Conjunto, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;
- b) Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;
- c) Não obtenham aproveitamento em duas disciplinas da componente de formação vocacional no mesmo ano letivo;
- d) Se verifique a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, uma vez cumpridos por parte do estabelecimento de ensino os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei.

4 — Para efeitos do disposto nas alíneas a) e b) do número anterior, é tomado em consideração o aproveitamento obtido, independentemente de poder ter ocorrido alteração do regime de frequência do curso em algum dos anos.

5 — Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas a), b) e c) do n.º 3 do presente artigo podem renovar a matrícula no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, mediante requerimento apresentado ao órgão competente de gestão ou direção do estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico ou equivalente.

Artigo 14.º

Conclusão e certificação

1 — Os alunos que concluem com aproveitamento o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano têm direito a um diploma e a um certificado.

2 — Os alunos que frequentam o Curso Básico de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, que obtenham aproveitamento em todas as disciplinas da componente de formação vocacional têm direito a um diploma e certificado dos referidos cursos mediante comprovativo da certificação do 9.º ano de escolaridade.

3 — Para os alunos em regime integrado ou articulado, a certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação vocacional, de acordo com a regulamentação em vigor para aquele nível de ensino.

4 — A conclusão de um Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano implica a obtenção de nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação vocacional.

5 — A pedido dos interessados podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais devem discriminar as disciplinas concluídas e os respetivos resultados de avaliação.

6 — A emissão do diploma, do certificado e das certidões referidas nos números anteriores é da competência:

a) Da escola pública ou particular e cooperativa com autonomia pedagógica, responsável pela componente de formação vocacional;

b) Da escola pública de vinculação, no caso da componente de formação vocacional ser ministrada numa escola do ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico.

7 — Para efeitos do disposto no número anterior, deve a escola ser detentora de toda a informação relativa ao percurso escolar do aluno.

Artigo 15.º

Nível de qualificação dos cursos básicos

Os cursos básicos criados ao abrigo da presente portaria conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações, regulamentado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

Artigo 16.º

Disposições transitórias

1 — Os alunos que reúnam as condições de renovação de matrícula, de acordo com a legislação em vigor no ano letivo 2011/2012, devem inscrever-se, no ano letivo 2012/2013, nas disciplinas da componente de formação vocacional, no ano ou grau imediatamente subsequente

ao último frequentado e desde que tenham obtido nível igual ou superior a 3 ou no ano ou grau em cuja frequência obtiveram nível inferior a 3.

2 — Até à homologação referida no n.º 6 do artigo 2.º, aplicam-se os programas atualmente em vigor com ajustamentos caso necessário.

Artigo 17.º

Norma revogatória

São revogados:

a) A Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro;

b) A Portaria n.º 264/2010, de 10 de maio;

c) A Portaria n.º 36/2011, de 13 de janeiro;

d) O Despacho n.º 92/MEC/86, de 20 de maio;

e) O despacho n.º 25549/99, de 27 de dezembro;

f) O despacho n.º 18041/2008, de 4 de julho, retificado pela declaração de retificação n.º 138/2009, de 20 de janeiro.

Artigo 18.º

Produção de efeitos

A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2012/2013.

A Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, *Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva*, em 17 de julho de 2012.

ANEXO I

Curso Básico de Dança — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português.			
Inglês.			
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Formação Vocacional	630	630	1260
Técnicas de Dança (e)	450	450	900
Música	90	90	180
Expressão Criativa	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(90)
(g)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1665/1710 (1710/1755)	1665/1710 (1710/1755)	3330/3420 (3420/3510)
Oferta Complementar (i)	(90)	(90)	(180)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranse é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

(i) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português.			
Inglês.			
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	14	14	28
Técnicas de Dança (e)	10	10	20
Música	2	2	4
Expressão Criativa	2	2	4
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(2)
(g)	(1)	(1)	(2)
Tempo a cumprir	37/38 (38/39)	37/38 (38/39)	74/76 (76/78)
Oferta Complementar (h)	(2)	(2)	(4)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) A carga horária indicada corresponde à carga horária máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada ser aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

ANEXO II

Curso Básico de Dança — 3.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês.				
Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História.				
Geografia				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais.				
Físico-Química				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Formação Vocacional	720	810	990	2520
Técnicas de Dança (d) (e)	540	630	900	2070
Música	90	90	90	270
Práticas Complementares de Dança (e) (f)	90	90	-	180
Educação Moral e Religiosa (g)	(45)	(45)	(45)	(135)
(h)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (i)	1845/1980 (1890/2025)	1935/2070 (1980/2115)	2115/2250 (2160/2295)	5895/6300 (6030/6435)
Oferta Complementar (j)	(90)	(90)	(90)	(270)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turnos não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, contudo deverão assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.

(e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) A carga letiva semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

(g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(h) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(i) Se, da distribuição das cargas horárias das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

(j) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras	5	5	5	15
Inglês.				
Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	5	5	5	15
História.				
Geografia.				
Matemática	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais	5	5	5	15
Ciências Naturais.				
Físico-Química.				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Formação Vocacional	16	18	22	56
Técnicas de Dança (d) (e)	12	14	20	46
Música	2	2	2	6
Práticas Complementares de Dança (e) (f)	2	2	-	4
Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(1)	(3)
(h)	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir	41/44 (42/45)	43/46 (44/47)	47/50 (48/51)	131/140 (134/143)
Oferta Complementar (i)	(2)	(2)	(2)	(6)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.

(e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) A carga horária semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

(g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(i) A carga horária indicada corresponde à carga horária máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada ser aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar.

Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

ANEXO III

Curso Básico de Música — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português.			
Inglês.			

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual.	90	90	180
Formação Vocacional (e)	315	315	630
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Instrumento	90	90	180
Classes de Conjunto (f)	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (g)	(45)	(45)	(90)
(h)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (i)	1485/1530 (1530/1575)	1485/1530 (1530/1575)	2970/3060 (3060/3150)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.

(f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(h) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(i) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobrança é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes de currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português.			
Inglês.			
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional (e)	7	7	14
Formação Musical	2 (3)	2 (3)	4 (6)
Instrumento	2	2	4
Classes de Conjunto (f)	2 (3)	2 (3)	4 (6)
Educação Física	3	3	6
Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(2)
(h)	(1)	(1)	(2)
Tempo a cumprir	33/34 (34/35)	33/34 (34/35)	66/68 (68/70)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Português.

- (d) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.
 (e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.
 (f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
 (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO IV

Curso Básico de Música — 3.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês.				
Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História.				
Geografia.				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais.				
Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Educação Física	135	135	135	405
Formação Vocacional (d)	315	315	315	945
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Instrumento	90	90	90	270
Classes de Conjunto (e)	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(45)	(135)
(g)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (h) ...	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	4725/5130 (4860/5265)
Oferta Complementar (i)	(45)	(45)	(45)	(135)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical, na disciplina de Classes de Conjunto ou a ser destinados a criação de uma disciplina de Oferta Complementar.

(e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranse é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

(i) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras	5	5	5	15
Inglês. Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	5	5	5	15
História. Geografia.				
Matemática	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais	5	5	5	15
Ciências Naturais. Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Educação Física	3	3	3	9
Formação Vocacional (d)	7	7	7	21
Formação Musical	2 (3)	2 (3)	2 (3)	6 (9)
Instrumento	2	2	2	6
Classes de Conjunto (e)	2(3)	2(3)	2(3)	6 (9)
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(1)	(3)
(g)	(1)	(1)	(1)	(3)
<i>Tempo a cumprir</i>	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	105/114 (108/117)
Oferta Complementar (h)	(1)	(1)	(1)	(3)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turnos não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto ou a ser destinados à criação de uma disciplina de Oferta Complementar.

(e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

ANEXO V

Curso Básico de Canto Gregoriano — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português. Inglês. História e Geografia de Portugal.			

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180
Formação Vocacional	315	315	630
Formação Musical	90	90	180
Prática Instrumental	45	45	45
Classes de Conjunto (e)	135	135	270
Iniciação à Prática Vocal	45	45	90
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(90)
(g)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1485/1530 (1530/1575)	1485/1530 (1530/1575)	2970/3060 (3060/3150)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português.			
Inglês.			
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	7	7	14
Formação Musical	2	2	4
Prática Instrumental	1	1	2
Classes de Conjunto (e)	3	3	6
Iniciação à Prática Vocal	1	1	2
Educação Física	3	3	6
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(2)
(g)	(1)	(1)	(2)
Tempo a cumprir	33/34 (34/35)	33/34 (34/35)	66/68 (68/70)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO VI

Curso Básico de Canto Gregoriano — 3.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês.				
Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História.				
Geografia.				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais.				
Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Educação Física	135	135	135	405
Formação Vocacional	315	315	315	945
Formação Musical	90	90	90	270
Prática Instrumental	45	45	45	135
Classes de Conjunto (d)	135	135	135	405
Prática Vocal	45	45	45	135
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(45)	(135)
(f)	(45)	(45)	(45)	(135)
<i>Tempo a cumprir (g).</i> ...	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	4725/5130 (4860/5265)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turnos não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Canto Gregoriano do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(f) Contempla mais 45 minutos de frequência facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(g) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranço é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do Currículo	Carga horária semanal (a)(b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras	5	5	5	15
Inglês.				
Língua Estrangeira II.				

Componentes do Currículo	Carga horária semanal (a)(b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Ciências Humanas e Sociais	5	5	5	15
História.				
Geografia.				
Matemática.	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais	5	5	5	15
Ciências Naturais.				
Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Educação Física	3	3	3	9
Formação Vocacional.	7	7	7	21
Formação Musical	2	2	2	6
Prática Instrumental	1	1	1	3
Classes de Conjunto (d)	3	3	3	9
Prática Vocal	1	1	1	3
Educação Moral e Religiosa (e)	(1)	(1)	(1)	(3)
(f)	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	105/114 (108/117)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Canto Gregoriano do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(f) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO VII

(a que se refere o artigo 2.º)

Instrumentos que podem ser ministrados

Acordeão.
Alaúde.
Bandolim.
Bateria.
Clarinete.
Clavicórdio.
Contrabaixo.
Cravo.
Fagote.
Flauta de bisel.
Flauta.
Guitarra clássica.
Guitarra portuguesa.
Harpa.
Oboé.
Órgão.
Percussão.
Piano.
Saxofone.
Trombone.
Trompa.
Trompete.
Tuba.
Viola da gamba.
Violeta.
Violino.
Violoncelo.

ANEXO VIII

(a que se refere o artigo 4.º)

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos básicos e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime supletivo.

	Curso Básico de Música e de Canto Gregoriano				
	2.º ciclo		3.º ciclo		
Ano de escolaridade	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Grau das disciplinas da componente de formação vocacional	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º

REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Assembleia Legislativa

Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 26/2012/A

Recomenda ao Governo da República que crie um regime tarifário especial e transitório nos serviços de acesso à Internet nas ilhas das Flores e do Corvo

São conhecidos os enormes constrangimentos a que as comunicações eletrónicas estão sujeitas nas ilhas das Flores e do Corvo, em resultado da não existência de ligação destas ilhas a um anel de fibra ótica, obrigando a

Anexo C – Entrevista semiestruturada – guião de perguntas

Questões de contextualização para a entrevista

1. Há quanto anos trabalha como professor?
2. Em que escolas leciona atualmente?

a) Contextualização pedagógica

1. Quais foram as principais transformações que ocorreram nas aulas de instrumento nesta última década?
Temas/incentivos: carga horária; programa curricular; predisposição dos alunos para aprenderem; tecnologia;
2. Há 10 anos atrás, tinha conhecimento da legislação em vigor ou de diretrizes pedagógicas que orientassem o trabalho do professor? Se sim, quais?
3. Como caracteriza o funcionamento das escolas nos dias de hoje? As diretrizes que são implementadas na(s) escola(s) onde trabalha são adequadas às necessidades dos professores e alunos?
4. Há 10 anos atrás, existiam diferenças no funcionamento das escolas no que concerne à carga horária das aulas de instrumento? O que é que mudou na realidade que vivenciamos atualmente? Considera que as reformas que surgiram vieram melhorar as condições de trabalho dos professores?

b) Fundamentação pedagógica

1. Há 10 anos atrás, considerava que sua formação académica (adquirida anteriormente) tinha sido adequada para exercer a atividade letiva? Porquê?
 - 1.1. Teve formação ou contacto com métodos que possam ter ajudado a preparar-se para ensinar segundo as normas em vigor neste período?
 - 1.2. Realizava aulas de conjunto? Se sim, com que regularidade? Que competências pretendia desenvolver nessas aulas?
2. Fazendo uma comparação com o presente, considera que teve formação ou contacto com métodos que possam ter ajudado a preparar-se para ensinar segundo as normas em vigor atualmente? Se sim, em que contexto teve contacto com a formação ou com os métodos?

3. Em termos pedagógicos, qual é o tipo de aulas que considera mais produtivo? Individuais ou de grupo? Ou uma fusão dos dois? Porquê?
4. Considerando a legislação, isto é, principalmente o que vem descrito na Portaria nº 691/2009 “... *b) metade da carga horária semanal [90 minutos] atribuída à disciplina de instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos. c) Excepcionalmente, poderá ser autorizado o funcionamento da disciplina de instrumento em termos diferentes do expresso na alínea b)*” em termos pedagógicos, qual seria a forma mais pertinente de interpretar a lei? Porquê?

c) Prática pedagógica

1. Quais são as principais características em lecionar, por um lado, aulas individuais e, por outro, aulas de conjunto?

Temas/incentivos: (in)disciplina; duração de aula; repertório específico para aulas de grupo; timidez; competição; concentração; motivação; coordenação de trabalho; Desfasamento de níveis de aprendizagem entre os alunos que frequentam a mesma aula de conjunto.

Anexo D – Transcrições de entrevistas

Legenda para a leitura das entrevistas

... Qualquer pausa.

(...) Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.

“ ” Citações literais de textos, durante a gravação.

E: Entrevistadora

(A) Identificação do professor entrevistado

(B) Identificação do professor entrevistado

(C) Identificação do professor entrevistado

(D) Identificação do professor entrevistado

(E) Identificação do professor entrevistado

(F) Identificação do professor entrevistado

Anexo D1 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (A)

E: Há quantos anos lecionas?

(A): a tempo inteiro, desde 1995, por isso há 17 anos.

E: e atualmente trabalhas em que escolas?

(A): Em Viana do Castelo, na escola profissional, e em Matosinhos.

E: eu gostaria de fazer uma comparação entre o que se passava há 10 anos atrás e o que se passa atualmente. Podes me fazer uma caracterização de como era dar aulas há 10 anos atrás?

(A): a principal diferença são os alunos, que são muito diferentes hoje do que eram há 10 anos atrás...e há 15 e há 20 quando eu era aluno...porque realmente as coisas têm evoluído muito principalmente em termos de tecnologias, de acesso à informação, da própria forma como os jovens são educados, o mundo de hoje é totalmente diferente do mundo de há 10 anos atrás. Digo 10 como há 15, 12 ou 9... é uma barreira mais ou menos... por exemplo há 10 anos atrás, se eu quisesse que eles tivessem acesso a uma gravação de um concertino de chaminade, por exemplo, somos flautistas, tinha que lhe dar um cd... ou vou-lhe dizer para ir comprar...hoje, se eu digo ao aluno que ele vai tocar o concertino de chaminade, no minuto seguinte ele já foi à internet ouvir ou buscar a partitura... ou então ao contrário "oh professor, ouvi isto e gostei, posso tocar?"... pronto isto é só um pequeno exemplo que realmente hoje em dia com as tecnologias o acesso à informação é totalmente diferente... eu quando era estudante nem sequer... ainda estavam a aparecer os cds, mas isso foi há mais de 10 anos. Isto é um pequeno exemplo como de hoje em dia os alunos e tudo é diferente... não só os alunos, mas a escola no ensino do instrumento... a escola em geral não evolui, continua a ser basicamente, apesar de todas as teorias das ciências da educação, a escola continua a ser apenas a transmissão de saberes e conhecimentos do professor para o aluno e o aluno faz o teste ou o exame... apesar de todos falarmos e proclamarmos a avaliação formativa, mas continuamos no fundo a fazer mais a avaliação sumativa na música e no instrumento ainda mais, porque são os testes, as avaliações, exames, concursos e isso é o que conta... nas formações chegámos a falar sobre isso, toda a gente fala sobre a avaliação formativa, autêntica, mas no fundo temos que fazer os exames, temos que dar uma nota...tem uma escola que os alunos quando vão para a prova já vão concorrer para ter uma nota 5, uma nota 4, uma nota 3, o que é completamente contrário a uma avaliação autêntica ou avaliação formativa, não é... portanto e para voltar um bocadinho atrás e no ensino da música, no ensino do instrumento continuamos de certa forma... o modelo do conservatório de Paris de há 200 anos e aí ainda é mais grave... e é falando do modelo do conservatório de Paris, falando das aulas de grupo, o modelo do Conservatório de Paris sempre foi e continua a ser o modelo de masterclass...por isso as aulas em grupo não foram inventadas pelo Ministério, já existiam no Conservatório de Paris e em Inglaterra... sempre se fizeram aulas de grupo mesmo até com professores de diferentes instrumentos misturados. Ainda acontece em Inglaterra um professor de sopro dar os instrumentos todos... era um professor de flauta dar aulas de clarinete e saxofone e oboé e às vezes tem uma banda, um pequeno conjunto de sopros todos juntos e tem que dar aulas aos

instrumentos todos, como era nas bandas aqui em Portugal antigamente... por isso, nós não inventámos nada nesse aspeto, não sei se me desviei um pouco da pergunta...

E: não... não há problema nenhum... esse sistema seria (...) um pouco como aquilo a que chamamos de aulas abertas...

(A): sim (...) tipo masterclass (...) cada aluna tem uma aula individual com outros a assistir, não é? Mas mesmo em França, já há muitos anos que há várias escolas e vários pedagogos no campo da flauta, estou a lembrar-me da Arlette Biget, que publicou livro sobre isso... que fazem aulas de grupo com bastante sucesso já há muito tempo, independentemente do método Suzuki e de outras metodologias direcionadas para as aulas de grupo (...) se calhar voltando à pergunta querias que eu falasse sobre as aulas individuais e as aulas de grupo (...)

E: eu queria falar primeiro sobre a diferença entre o hoje e o que era dar aulas há 10 anos atrás.

(A): (...) a principal diferença era como estava a dizer, são os alunos e o mundo de hoje que é diferente e eu não sei se nós nos adaptámos o suficiente a isso... como dizia á pouco se nos adaptámos a essa grande diferença das crianças que são realmente diferentes... aquilo que elas querem é muito diferente daquilo que elas queriam há 10 anos atrás porque a partilha e o acesso à informação é totalmente diferente, por isso, aquilo que o professor está a debitar nas aulas, eles podem facilmente ter acesso em casa à distância de um click como se costuma dizer e aí a escola ainda não conseguiu adaptar-se, salvo algumas experiências noutros sentidos, continua o modelo das aulas tradicionais e o modelo expositivo.

E: em relação à carga horária, quanto tempo de aula é que os alunos têm direito?

(A): nas aulas de instrumento há 10 anos atrás não é? Se bem me lembro, apesar de variar um pouco de escola para escola o que eu fazia era os 60 minutos, em algumas escolas era 50 minutos por causa da questão dos intervalos (...) mas normalmente era 60. Lembro-me que em algumas escolas faziam só uma vez por semana e em outras faziam 2 vezes por semana, ou seja, 30 mais 30, isso também dependia dos graus, os alunos mais novos tinham 30 mais 30 e os mais velhos 60 minutos.

E: o que pretendias trabalhar nas aulas? (...) pretendias trabalhar para que o aluno ingressasse no ensino superior? Pretendias trabalhar para que o aluno terminasse apenas o 8º grau?

(A): é assim... eu pretendia que o aluno fosse o melhor músico, o melhor flautista possível, dentro das capacidades de cada um obviamente e independentemente de querer ingressar no ensino superior ou não que à partida com 10 anos ou 8 não saberá obviamente... tentava e tento sempre, claro, passar as melhores bases possíveis na música primeiro e em segundo no instrumento. De qualquer forma, eu faço sempre uma comparação entre o que tem sido a minha experiência na escola profissional e nas diferentes academias onde tenho trabalhado, porque é completamente diferente a mentalidade e a postura, os objetivos e mesmo o tempo de aula que tem (...). Com os cortes no financiamento já se começam a fazer aulas de grupo, pouco ainda, mas já apareceram.

E: Tinhas conhecimento da legislação que ia sendo implementada, lias os documentos da tutela que iam sendo divulgados?

(A): Como estive muitos anos ligado à direção pedagógica, por inerência tinha conhecimento da legislação que ia sendo implementada, mas colocando-me um pouco de fora desse aspeto, normalmente os professores têm pouco conhecimento da legislação mesmo, e acho que os professores de música são um pouco culpados porque geralmente põem-se à margem.

E: mas isso também não terá a ver com o facto da legislação ser um pouco vaga? (...)

(A): sim e provavelmente propositadamente, que é uma característica da legislação portuguesa, que é pena dar origem a várias interpretações.

E: (...) quais eram as vantagens em dar 60 minutos de aula?

(A): é assim, quando se diz vantagens, temos que estar a comparar (...) os 60 minutos de aula desde sempre me pareceram bem, mesmo comparando com outros sítios europeus que conheço, é o normal, mesmo na escola profissional, quando vão professores de fora fazer masterclasses ou estágios ficam sempre surpreendidos com a carga horária de aulas de instrumento que não existe praticamente em parte nenhuma do mundo a não ser assim em escolas de ensino especializado e intensivas. Portanto, ficam sempre admirados quando lhes dizem que os alunos têm 3 aulas por semana de instrumento mais algumas de apoio e 5 ou 6 horas de prática de conjunto por semana ou de orquestra. Mas nas academias os 60 minutos ou 30 mais 30 sempre me pareceu razoável.

E: Quando começaste a dar aulas tiveste formação específica para leccionar?

(A): Não, eu fiz a minha formação inicialmente na ESMAE, na altura só havia Barchalato... e depois fui fazer a licenciatura na Holanda, mas nunca virado para o ensino (...) fui aprendendo por minha conta e risco (...)

E: Na altura [quando começaste a dar aulas] fazias aulas de grupo?

(A): eu como professor? No início? não, muito esporadicamente, só se fossem aulas abertas, mas lá está, não são aulas de grupo, são tipo masterclasses, cada um tem aula individual com os outros alunos a assistir... fazíamos também isso a trocar com outros professores (...) eu dava aulas aos alunos da colega e ela aos meus... ou então estágio de todos a tocar em conjunto, mas tipo estágio de orquestra de flautas... aulas de grupo, em conjunto, como se faz hoje, não, não me lembro de ter feito anteriormente.

E: Podemos falar agora um pouco sobre a atualidade? Qual é a carga horária nas várias escolas onde lecionas?

(A): é assim, na escola profissional é um mundo à parte... na outra academia onde dou aulas fazemos 45 minutos de aulas individuais, não têm aula de grupo, só 45 minutos de aula individual. A partir do 6º grau têm 60 minutos, mas eu a partir do 4º grau já dava 60 minutos apesar de só terem direito a 45 minutos.

E: Mas isso é porque sentes que há necessidade de mais tempo de aula, não é?

(A): sim, sim... de resto, eles fazem 30 minutos nas iniciações e no 2º e 3º ciclos fazem 45 minutos individual, mas sim que outras (...) deixa ver se me lembro... eu dei lá aulas 2 anos e se bem me lembro num ano faziam uma aula individual e uma em conjunto (...) e houve um outro ano que dei a um grupo de 3 sempre em conjunto. Era 90 mais 45 minutos mas só e conjunto, eram 3 tempos só em conjunto, mas foram vendo e aperfeiçoando, experimentando o modelo... de qualquer forma mesmo nesse ano eu dava sempre depois aulas individuais aos alunos, precisamente porque tinha um grupo muito heterogéneo. Portanto estavam no 5ºano, tinha um aluno que estava a começar do zero, portanto mesmo iniciação, tinha outro que já tinha feito 1 ano de iniciação e era uma aluna que não tinha necessidades educativas especiais, mas era bastante problemática e hiperativa e outra muito boa que já tinha feito 2 ou 3 anos de iniciação e que já estava bastante avançada e era impossível dar aulas de grupo, portanto normalmente dava... sei lá... 25% ou 30% de aula em conjunto e depois era individual com os outros a assistirem ou a fazerem outras tarefas porque era impossível (...) e depois dava sempre 1 aula a mais à aluna mais adiantada... eu ela agora até está na escola profissional... eu daa-lhe sempre uma aula individual porque se não ela não estava a fazer nada. É muito complicado de gerir, ainda por cima tendo uma aluna hiperativa que não conseguia estar mais que 30 segundos quieta era impossível de gerir.

E: Vês vantagens nas aulas de grupo?

(A): nas aulas de grupo? Sim, vejo algumas vantagens (...) por exemplo os alunos que sejam mais tímidos muitas vezes libertam-se mais ao tocar em conjunto, em termos de sociabilização é claro que há grandes vantagens. Em termos de... alunos com "Performance anxiety" podem desde o início estar habituadíssimos a tocarem perante os outros, em termos deles também aprenderem com os colegas, mais depressa aprendem com um colega que tem uma linguagem mais próxima deles e os mesmos exercícios repetidos... eles muitas vezes veem que as dificuldades que eles possam ter, não são só deles, os outros colegas também têm as mesmas dificuldades. Em termos de repertório, podem automaticamente conhecer mais repertório. Por exemplo, uma sonata qualquer em que o aluno só viu um andamento, se pusermos 3 alunos, cada 1 a ver 1 andamento, eles conhecem mais repertório, com os estudos é a mesma coisa, por exemplo pode-se fazer um trabalho de escalas muito mais rico e diversificado com um grupo, claro que para isso os grupos têm que ser mais ou menos homogéneos e isso é o grande problema. Teoricamente dever-se-ia ao final de um trimestre, imagina que temos vários grupos ou vários professores de flauta, se ao final de um trimestre já vemos eu os grupos são homogéneos ou se uns avançaram mais que os outros, mudar de grupos, mas isso normalmente é muito complicado de fazer por causa dos horários... aí é que eu vejo um grande problema... quando os grupos são heterogéneos acho sinceramente (...) acaba por ser prejudicial para os alunos mais avançados, ou deixamos os que têm mais dificuldades para trás (...) é muito mais complicado para o professor, exige muito mais do professor em termos de planificação das aulas, claro, obviamente, em termos de pensar, de pesquisar outras metodologias, em termos mesmo de outros materiais e de arranjar novos materiais, porque, começa a haver, mas ainda não há muita coisa para aulas de conjunto, temos que arranjar, adaptar materiais e isso implica mais trabalho prévio da nossa parte e nas aulas,

fisicamente, em termos de empenho é preciso muito mais empenho, é preciso estar muito mais ativo do que nas aulas individuais. (...) se os alunos pudessem ter uma aula individual e uma de conjunto, eu acho que não seria pior do que ter só uma individual.

E: Isso seria então a melhor opção?

(A): eu acho que sim, apesar da curta experiência que tive em dar aulas de grupo, acho que se os grupos forem mais ou menos homogêneos (...) acho que não é pior eles terem duas aulas, para já porque eles, porque o facto de terem 2 aulas, já é melhor do que terem só uma, mesmo que uma delas seja de grupo, porque estão mais tempo em contacto com o professor, com o instrumento e normalmente vão estudar mais, porque têm duas aulas para preparar e, por isso, será sempre vantajoso e poderá ter nas aulas de grupo determinadas vantagens que falámos á pouco e depois completado na aula individual com um trabalho mais técnico e mais minucioso, que na aula de grupo não é possível, trabalho de embocadura, articulação, trabalho específico daquele aluno, para ver mais repertório daquele aluno... acho que é vantajoso ter essas duas aulas, uma individual e outra de conjunto em relação ao sistema de ter só uma aula individual.

E: e achas que há um número ideal para essas aulas de grupo?

(A): da minha experiência e também daquilo que li na literatura acho que 3 seria o número ideal, sim.

E: tiveste formação para leccionar este tipo de aulas?

(A): tive duas ações de formação na Academia de Viana do Castelo quando implementaram este sistema, eles fizeram 2 ações de formação para aulas de grupo e depois li e pesquisei bastantes coisas.

E: Essa formação foi mais direcionada para o trabalho de música de câmara ou...

(A): não, não.... Uma das formadoras foi uma especialista em Suzuki e a segunda foi por um especialista em pedagogia, Francisco Cardoso.

E: isso foi na escola profissional de Viana do Castelo?

(A): foi na Academia, as duas funcionam no mesmo sítio.

E: e nas outras escolas?

(A): é assim, desde que eles começaram a implementar as aulas de grupo, eu só dei aulas, para além do Piaget (...) em Viana do Castelo na Escola Profissional e agora em Matosinhos. Em Matosinhos praticamente não há aulas de grupo por isso...

E: Tens conhecimento de diretrizes que tenham servido de apoio à implementação destas medidas?

(A): Mas diretrizes por parte do Ministério?

E: Sim, ou da escola... se alguém disse aos professores “nós vamos implementar estas normas por estas e estas razões pedagógicas”.

(A): sim, na academia de Viana do Castelo sim, no início isso foi bastante discutido e mesmo no 1º ano em que se implementou isso havia reuniões de grupo e o coordenador do grupo ajudava os professores mais novos, na altura coincidiu com a entrada de vários professores que estavam a lecionar pela primeira vez tinham reuniões semanais ou quinzenais planeavam em conjunto, trocavam estratégias... na altura não participei nesse processo, mas foi bastante acompanhado pela direção, agora voltando um pouco atrás... a questão aqui é que, apesar daquelas vantagens que falámos das aulas de grupo, elas não foram implementadas, pelo menos na maioria dos sítios, não por razões pedagógicas, mas por razões económicas e esse é o principal problema. É que ao nível superior, isto é, do Ministério da Educação, não houve nenhuma justificação pedagógica para implementar as aulas de conjunto, mas apenas por ser mais barato financeiramente. Há um relatório do Domingos Fernandes sobre o ensino Artístico que fala lá no mito do ensino individual da música e foi a partir desse relatório que depois veio a reforma de 2009... e as aulas de grupo vieram a partir desse relatório onde fala precisamente desse mito das aulas individuais do instrumento (...) é complicado para quem manda perceber que, por um lado, o ensino da música de 100 ou 200 anos não é um mito por ser uma tradição... é claro que há tradições que são para se romperem, que não são corretas, mas há motivos pedagógicos de fundo para que as coisas sejam dessa forma e não apenas (...) muitas destas reformas são muitas vezes aplicadas ao ensino genérico e depois querem aplicar ao ensino da música quando é uma realidade completamente distinta.

E: o que é que achas que é essencial que só pode ser trabalhado nas aulas individuais? (...)

(A): não quer dizer que haja algum aspeto que só possa ser trabalhado na aula individual, isso acho que não, qualquer aspeto que seja trabalhado numa aula individual também pode ser trabalhado numa aula, apenas nas aulas individuais pode ser dada uma atenção mais personalizada àquele aluno... mesmo os alunos que começam do zero, iniciação... quando introduzimos a articulação, a língua, que é sempre um aspeto problemático, Às vezes um aluno ao final da primeira aula pode já ter compreendido e utilizar a língua e articular corretamente, outro aluno pode ao final de 3, 4 ou 5 aulas ainda não conseguir controlar e coordenar com a respiração... neste caso necessitará de um apoio muito mais individualizado (...)no caso de alunos mais adiantados... ao nível do fraseio e expressão, aquele aluno é que precisa daquele apoio, daquelas indicações e não propriamente o grupo... ou ao nível técnico, sei lá digital, pode ter um problema no 5º dedo e o resto do grupo não ter... e que seja complicado fazer com o resto do grupo... não é que o resto do grupo não esteja a aprender, mas não estão a aproveitar da mesma maneira. Portanto são aspetos mais específicos, não quer dizer que não possam ser trabalhados na aula de conjunto, mas necessita de um apoio mais especializado, mais individual.

E: em relação à tua experiência com aulas de conjunto, tu utilizavas essas aulas como apoio ou continuação da aula individual ou tinhas repertório específico para essas aulas de conjunto?

(A): As duas coisas, portanto, utilizava para trabalhar repertório técnico mais generalista, portanto como se fossem aulas normais, mas tinha também repertório... ah desculpa, uma das vantagens

das aulas de conjunto é precisamente fazer trabalho de música de câmara... dá para trabalhar duos, trios e estamos a desenvolver outras competências nos alunos, mesmo ao nível da capacidade auditiva, afinação, sensibilidade auditiva desde o início e era isso que obviamente não era trabalhado nas aulas individuais, muitas vezes adaptações de pecinhas, muitas vezes punha um a fazer acompanhamento do piano e depois ia alternando (...) e muitas vezes ia eu fazendo os arranjos esmo daquelas melodias do “A tune a day” por exemplo (...) isso só pode ser trabalhado nas aulas de conjunto, isso realmente servia para desenvolver determinadas competências que não são trabalhadas nas aulas individuais, pelo menos ao início (...) em termos de motivação, eles muitas vezes estão mais motivados para as aulas de grupo e mesmo para marcarem ensaios e estudo entre eles. Mesmo às vezes o aspeto da competição no bom sentido, claro que muitas vezes pode favorecer a motivação e estudar mais e às vezes juntando a isso também o aspeto lúdico de alguns jogos que podem aumentar a motivação e eles estudarem mais.

E: então a organização ideal do tempo letivo para o aluno seria uma aula individual e uma de conjunto?

(A): sim, eu acho que sim (...) até um 3º ou 4º grau, a partir daí já tenho as minhas reservas, apesar de alguns pedagogos defenderem que isso pode ser produtivo sempre, mas a partir de um 4º ou 5º grau, depende do desenvolvimento dos alunos tenho algumas dúvidas. Aí o sistema de masterclass, de aulas abertas, aí sim seria mais produtivo e depois nas escolas há poucos alunos a partir do secundário (...) o sistema de aulas abertas deixa de fazer sentido existir.

E: tendo em consideração esta organização do tempo letivo, o que é que irias trabalhar na aula de conjunto e na aula individual?

(A): as aulas individuais iriam servir para trabalhar aspetos técnicos (...) para que o grupo evoluísse o mais uniformemente possível, basicamente seria isso mas não quer dizer que fosse só isso, mas trabalharemos as duas coisas nas duas aulas, a parte técnica de escalas, de estudos, de peças, porque há sempre uma escolha de repertório, ou os alunos veem todos a mesma peça ou veem peças diferentes e aí obviamente a aula individual seria para trabalhar cada uma das peças e até na aula de conjunto, o aluno até poderia mostrar a peça, mostrar o que aprendeu, uma pesquisa sobre o compositor, sobre a obra, e essa também é uma vantagem de aulas de grupo (...)

E: Agora de uma forma sumativa, quais são as vantagens das aulas individuais?

(A): nas aulas individuais o aluno tem um apoio personalizado e mais individual e estamos ali só para dar apoio a esse aluno, essa pareceu-me que agora me esteja a lembrar a principal vantagem.

Anexo D2 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (B)

E: Há quantos anos lecionas?

(B): Dou aulas à cerca de 11 anos.

E: Como era dar aulas há 10 anos atrás? Gostaria que falasses sobre a carga horária dos alunos, que competências pretendias desenvolver entre outros aspetos que consideres relevantes.

(B): há 10 anos atrás, foi mais ou menos quando eu comecei, e, digamos que isto se vai aprendendo. Mas eu há 10 anos atrás dava aulas de 60 minutos. Embora supostamente dissesse no horário que eram 50 minutos, eu era uma pessoa muito disponível e tentava sempre dar uma hora a cada aluno. Em relação ao programa, comparando com a atualidade, podia-se apostar um pouco mais (...), porque havia mais tempo para desenvolver a aula, porque os alunos de há 10 anos atrás eram um pouquinho diferentes dos alunos de agora. Os alunos de há 10 anos atrás quando iam para uma academia aprender um instrumento, iam esmo com o intuito de aprender um instrumento, eram muito influenciados por bandas filarmónicas, por pessoas da terra que tocavam, iam mesmo com o gosto de aprender e dar o seu máximo e digamos que hoje não sinto que os alunos sejam assim. Mas voltando à parte da carga horária, sim, 60 minutos, era uma aula que dava para fazer um bom aquecimento, podia-se trabalhar coisas estruturais, como por exemplo a postura, a parte ergonómica da postura, respiração, escalas, coisas que demora muito tempo e eles não gostam nada de aprender, havia mais disponibilidade dentro da aula para trabalhar esses aspetos com algum rigor, o que eu sinto agora é que as aulas de 45 minutos, que é como eu faço agora em algumas escolas, são muito limitativas, porque não dá para “perder” muito tempo com essas coisas, porque temos que pôr os alunos a tocar principalmente as peças e alguns estudos, não há tempo para muito mais e os alunos também são diferentes, porque eles vêm menos preparados... porque antigamente eles tinham uma formação das bandas filarmónicas ou já tinham a preparação da Iniciação, hoje em dia deparo-me com alunos que entram no 1º grau a saber zero (...)

E: Na altura trabalhavas em escolas diferentes?

(B): Há 10 anos atrás? Sim era capaz de trabalhar em 3 ou 4 escolas diferentes.

E: e o currículo do aluno no que concerne às aulas de instrumento, isto é, tempo de aula, objetivos de aprendizagem, eram diferentes comparando as várias escolas?

(B): era muito semelhante entre elas.

E: e atualmente?

(B): Atualmente há várias diferenças. Na parte curricular, nas escolas onde estou, se calhar as escolas optaram por diminuir a quantidade do programa a apresentar... porque há 10 anos atrás os testes eram semestrais e agora são trimestrais, ou seja tem que haver menos programa, e também as aulas são mais pequenas não é, não dá para trabalhar as mesmas coisas...

E: (...) há 10 anos atrás fazias só aulas individuais ou também fazias aulas em grupo, por exemplo aulas abertas?

(B): essencialmente fazia só aulas individuais, mas lá está, como estava no meu início e queria mostrar trabalho, captar alunos, claro que disponibilizava muito do meu tempo pessoal e, claro, tentava fazer aulas abertas, tentava fazer mais intercâmbios, aulas de grupo de flauta.

E: Isso servia então de complemento à formação dos alunos.

(B): Sim, e era pessoal, era no meu tempo livre, era uma disponibilidade a que eu me propunha para fazer essas coisas.

E: Neste momento trabalhas em alguma escola onde as aulas em conjunto sejam uma regularidade?

(B): Referes-te a aulas que são partilhadas por alunos?

E: Sim, aulas partilhadas.

(B): sim, trabalho numa escola onde isso acontece.

E: e qual é a tua opinião sobre o trabalho realizado nessas aulas?

(B): eu acho que é sempre positivo por várias razões. Mesmo que os alunos tenham níveis idênticos, há sempre aquele carácter da competitividade, um tenta sempre puxar pelo outro e são aulas que... podemos ter o prazer de trabalhar coisas que numa aula de 45 minutos é impossível. Eu opto por... nas aulas de 45 minutos, fazer o programa nível de peças e de estudos e depois, nessas aulas em conjunto, procuro então trabalhar coisas mais básicas a nível de postura, respiração, exercícios de som, exercícios técnicos, escalas que, ao trabalhar em conjunto é mais agradável (...) sim, acho que é positivo e tenho pena que não seja assim em todas as escolas.

E: Falando sobre as diferenças entre aulas individuais e aulas em conjunto, que vantagens e desvantagens têm as aulas individuais e as aulas em conjunto?

(B): Eu acho que as aulas individuais são sempre muito importantes, porque cada aluno tem as suas próprias capacidades, o seu próprio timing e desenvoltura e, não só, consigo aproximar-me mais do aluno. O professor está completamente focado nesse aluno (...) voltando às diferenças das aulas em grupos, quando são alunos muito diferentes, imaginemos quando temos um aluno muito tímido e outro mais extrovertido, mais desenvolto (...) pode –se conseguir captar o aluno mais tímido a tentar ser um pouco mais extrovertido, a arriscar um pouco mais, a perder a timidez, claro desde que seja bem orientado..., porque também pode acontecer o contrário, um aluno muito bom com um mais fraquinho, se não for bem orientado, o aluno mais fraquinho pode sentir-se mais em baixo, porque não consegue acompanhar o rendimento do colega. É claro que isso tem que ser bem orientado e é preciso uma grande dose de paciência e de estímulo.

E: ou seja, as aulas em conjunto têm vantagens mas mediante determinadas condições.

(B): sim, claro.

E: e tu consegues controlar essas condições?

(B): eu tento (...) eu só este ano é que comecei a trabalhar com essa carga horária, aula individual e aula coletiva e digamos que foi a escola que me impingiu o horário, eu não tinha conhecimento dos alunos. Mas claro que tenho, se for eu a fazer o horário, tento ter isso em consideração, mas de hoje em dia, já é tão difícil que dois alunos coincidam num horário que digamos que muitas vezes não se pode sequer olhar para isso, as vezes temos mesmo que ter alunos que não têm outras coisas em simultâneo. Por exemplo, aconteceu-me numa escola ter uma aluna de 7º grau a ter aula com um aluno de 2º grau a assistir.

E: achas que isso foi vantajoso para os alunos?

(B): para nenhum dos dois, principalmente para o aluno de 2º grau. Mesmo eu eu quisesse (...) envolve-lo na aula, é muito complicado, porque já são coisas que estão muito à frente do entendimento deles quer a nível musical quer a nível técnico, é muito difícil. Joga-se com a disponibilidade dos alunos para fazer os horários e digamos que eles agora como têm tantas atividades, além do estudo da música, torna-se muito difícil, até mesmo para as próprias escolas, fazer horários que sejam vantajosos para os alunos a nível das aulas de grupo.

E: achas que as escolas têm a preocupação em saber se as aulas em conjunto estão a funcionar bem, se os professores precisam de alterar a organização das aulas ou achas que...

(B): são diretrizes que lhes são dadas e são passadas para nós. Nunca tive nem notei nenhuma preocupação por parte da escola, em saber se resulta ou não, se os alunos estão bem combinados, se é preciso fazer mudanças, não.

E: ou seja, tiveste que te adaptar à nova realidade.

(B): sim, e gerir da forma que achava melhor.

E: Falemos um pouco sobre a tua formação. Fizeste a Licenciatura em Ensino na Universidade de Aveiro?

(B): Sim.

E: Tiveste, portanto formação para dar aulas individuais.

(B): sim, tive.

E: e para lecionar aulas de flauta transversal em grupo, alguma vez tiveste formação para orientar este tipo de aulas?

(B): não, nunca.

E: alguma escola te disponibilizou a participação em alguma ação de formação nesta área quando este tipo de aulas surgiu?

(B): não, nunca.

E: como encontraste estratégias para orientar essas aulas em conjunto?

(B): eu tento que os alunos, embora estejam a ter aula em grupo, continuem a trabalhar coisas que são importantes para eles a nível individual. Tento sempre que as aulas sejam um pouco mais lúdicas e aí sim, posso fazer mais um trabalho de música de câmara, mas isso é sempre mais quando se aproxima os finais dos períodos, de forma a canalizar o trabalho para apresentar em audições e porque eles gostam sempre de fazer esse tipo de trabalho... eu quando estive a fazer a minha licenciatura, tive a experiência de trabalhar com um grupo de flautas e sei que na altura foi bom para mim, tento aproveitar essa experiência quando trabalho com os alunos. Aprendi com os masterclasses em que o professor também usava muito a aula em grupo, o aquecimento em grupo e digamos que é aí que eu me baseio e não propriamente na minha experiência académica.

E: na tua opinião, qual seria a carga horária ideal para o aluno que está a aprender um instrumento?

(B): 2 tempos semanais de aula individual de instrumento. Tendo em conta que eles têm 3 blocos de 45 minutos, 2 de classe de conjunto, e visto que em algumas escolas só praticam 45 minutos de aula de instrumento.

E: porque é que achas que isso acontece?

(B): porque eu acho que fica muito mais económico para uma escola pagar a um professor que dá aulas a uma turma (...) enquanto que pagar a um professor que só dá aulas individuais é muito mais dispendioso e acho que as coisas só estão estruturadas em função da parte monetária.

E: nas escolas onde tu trabalhas, a direção faz questão que os professores tenham conhecimento da legislação ou simplesmente passam as diretrizes?

(B): em alguns casos sim, mas digamos que é basicamente... passam uma circular a dizer que saiu um novo decreto ou está para ser aprovado, tomem conhecimento, a carga horária tem que ser assim e ponto final...

E: tiveste conhecimento de quaisquer diretrizes pedagógicas que viessem justificar estas alterações na legislação?

(B): Não.

E: ou seja, simplesmente mudam as regras e as escolas têm que se adaptar.

(B): Sim, exatamente.

E: Considerando a portaria 691/2009, qual seria a melhor organização do tempo letivo?

(B): acho que depende dos graus, porque eu não acho de todo descabido e até pode ser vantajoso até ao 3º grau o aluno ter então os 45 minutos de aula individual e outros 45 minutos de aula partilhada. No entanto, a partir do 4º grau, em que o programa se torna mais extenso, mais complexo, acho que era muito mais vantajoso para o aluno ter 90 minutos de aula individual.

Anexo D3 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (C)

E: Podias me dizer em que escolas trabalhas atualmente?

(C): atualmente trabalho apenas em Castelo de Paiva, mas já trabalhei em outras.

E: e há quantos anos trabalhas como professora de flauta?

(C): há 11 anos.

E: podemos falar um pouco sobre como era dar aulas há 10 anos atrás?

(C): os alunos tinham 50 minutos, todos independentemente dos graus e independentemente dos regimes, todos eram supletivos, não havia articulação com a escola regular e só estava lá quem podia pagar o ensino.

E: faziam divisão do tempo letivo? Ou seja, dividiam esses 50 minutos ou 60, em 30 mais 30?

(C): não, eu nunca fiz isso, à exceção das iniciações. Nas iniciações, como eram muito pequeninos, eu, por iniciativa própria, pedia à direção se podia dividir, porque nem todos eram apologistas da divisão.

E: e os alunos de iniciação também tinham 50 minutos?

(C): Sim, também tinham 50 minutos. Houve uma altura em que as escolas só davam 40 minutos às iniciações. (...)

E: Qual era o objetivo da aprendizagem dos alunos? era para se prepararem para o ensino superior, era só para completar o 8º grau?

(C): era completar o 8º grau sempre (...) e o nível de exigência, tenho a noção que podia apertar mais, muito mais.

E: achas que o nível de exigência...

(C): baixou. O risco de um aluno chumbar era muito alto se eles não estudassem, havia muita pressão sobre eles e neste momento está ao contrário, nós [professores] temos que os passar, porque a pressão fica em cima de nós. Antigamente, se eles não estudassem, se eles chumbassem, como eles pagavam, os pais iam cair em cima deles e não em cima de nós.

E: Então achas que os alunos nesta altura eram mais interessados?

(C): só ia estudar quem realmente queria. Neste momento os alunos vão porque é de borla... antigamente iam porque queriam muito aprender a tocar um instrumento e isso nota-se incrivelmente (...) o acesso é muito facilitado, eu acho... e depois a triagem às vezes não é a melhor e mesmo que eles sejam bons, muitos deles encaram isto como se fosse mais uma disciplina da escola que eles não gostam ou gostam muito (...), nós é que nos temos que preocupar muito com os alunos e que eles tenham sucesso, parece que a pressão está no

professore não no aluno que tem que apresentar resultados. O papel do professor foi subvertido (...)

E: Falemos um pouco sobre a tua formação. Podemos considerar que tiveste formação para dar aulas individuais?

(C): sim.

E: fizeste a tua licenciatura com profissionalização na Universidade de Aveiro?

(C): sim.

E: Quando começaste a dar aulas, há 11 anos atrás, fazias aulas em conjunto?

(C): Sim, dei.

E: Mas davas por vontade própria ou era imposto pela escola?

(C): aulas de conjunto como?

E: se por prática semanal, ou muito regularmente, fazias também aulas em conjunto com vários alunos.

(C): não, esse método não está errado, na Bélgica, onde fiz Erasmus, eu tive didática para madeiras só, e depois tive didática para flauta especificamente e tive a oportunidade de dar aulas, apesar de não ter aproveitado ao máximo por causa das dificuldades com a língua (...) o facto de ter tido didática fora de Portugal foi muito importante (...) a minha didática... não tive em Aveiro, tive em Erasmus numa estrutura totalmente diferente. O facto de ter uma didática específica só para madeiras... primeiro foi geral, flautas, clarinetes, fagotes, oboés, todos tínhamos a mesma abordagem, porque havia uma maneira de explicar como se respirava, como se soprava e isso era comum a todas as madeiras (...) os instrumentos depois eram seccionados no segundo semestre e eu tinha apenas literatura do instrumento, livros do meu instrumento (...) as aulas na Bélgica para além de começarem na 1ª classe, eles têm workshops semestrais, penso eu, e que vão experimentando instrumentos e a partir de uma certa altura optam por um instrumento só e eles têm aulas sempre aos pares (...) mas a diferença é que aquilo servia de estímulo ao outro... mas estamos a falar de crianças que começam na pré e na 1ª classe (...)

E: Então na tua formação tiveste oportunidade de realizar aulas de grupo em que o mais importante era desenvolver a motivação.

(C): sim.

E: e nos graus mais avançados isso continuava a acontecer.

(C): Não, aí era individual (...) eu penso que eles faziam aquilo para aí até ao 5º grau ou até ao 4º... mas o sistema é diferente, porque os miúdos lá começam muito mais cedo a aprender. Os nossos começam na primária (...)

E: Podemos falar um pouco sobre as vantagens em dar aulas individuais e em dar aulas em conjunto? Estou-me a lembrar de tópicos como a motivação, timidez, concentração. Começemos com as aulas individuais, quais são as vantagens das aulas individuais?

(C): nas aulas individuais nós podemos explorar até ao limite as aptidões dos alunos... há alunos com muita aptidão e há alunos sem aptidão nenhuma (...) há aqueles alunos que não fazem absolutamente nada, esses são mesmo os piores, são os alunos que não estão motivados. Agora com os articulados nós temos uma grande percentagem de alunos que são assim.

E: nas aulas individuais, os alunos que estudam aproveitam muito mais, desenvolvem mais?

(C): sim, muito mais.

E: e nas aulas em conjunto, eu tipo de trabalho consegues fazes?

(C): nas aulas em conjunto consegues explicar aquilo que explicas a toda a gente, digitações, maneira de respirar, coisas específicas que são para toda a gente (...) por exemplo há aulas em conjunto em que tens um aluno de cinco e outro de dois do mesmo grau... é muito difícil o aluno de dois olhar para o de cinco e ver o que ele faz... essa é a parte constrangedora de dar aulas em conjunto (...) pedagogicamente é muito difícil ter um equilíbrio entre não humilhar o aluno que não estuda ou tem dificuldades, mas também não podes anular o que o outro faz, porque ele trabalhou e merece ouvir um elogio.

E: qual seria a situação ideal para dar aulas em conjunto?

(C): (...) se eles conseguem ter uma boa leitura, se estudam e trabalham, além da velocidade ser outra, o estímulo para o professor é muito diferente... eu fico muito mais entusiasmada quando consigo ver dois ou três estudos (...)

E: quando fazes os horários, tu pensas em juntar os alunos nas aulas coletivas de acordo com a personalidade e empenho deles, naquilo que tu achas que seria uma boa “dupla”?

(C): eu tenho ao máximo, mas às vezes os alunos não têm disponibilidade de horário (...) às vezes é difícil porque os pais não podem àquela hora, ou não há autocarro àquela hora (...) neste tipo de meios onde eu estou, porque eu estou num meio muito rural... em Viseu isto não se colocava... em Paiva é diferente, os meios de transporte são muito reduzidos, muitas vezes são os pais que os vão buscar e levar.

E: mas se tu tivesses oportunidade de escolher os grupos independentemente dos horários e disponibilidade, achas que as aulas de conjunto poderiam ser mais rentabilizadas?

(C): (...) é muito importante para um aluno de 5º grau ajudar um de 1º grau, porque às vezes a maneira como um aluno explica a outro é diferente, porque são do mesmo nível, a distância é menor (...) é que os alunos mais pequenos olham para os maiores e situam-se e acaba por haver uma interação maior, eles ouvem os outros e (...) é um meio motivacional, mas também pode ser um meio destruidor se pedires aos alunos de níveis muito díspares para fazerem um exercício que só um deles consegue... é um pau de dois bicos o tempo todo. A aula em conjunto funciona ou

não dependendo do objetivo da aula, se queres fazer uma aula e o objetivo é afinar, pode estrar muita gente, mas se o objetivo é fazer exercício de mecânica com duplo staccatto, não podes ter toda a gente....

E: como é que a carga horária dos alunos está organizada em Castelo de Paiva?

(C): olha, eu dou 90 minutos partilhados.

E: Sempre partilhados?

(C): sempre, mas isso é a minha opção, eu tenho lá colegas que estão a dar...dividem 45 minutos... é uma ginástica muito complicada... eles dão 22 minutos a cada um individual e depois noutro dia dão 45 minutos aos dois. Eu acho que é mais fácil assim, pegas em 90 minutos, 3 meias horas, 1 meia hora um aluno individual, 2ª meia hora em conjunto e a 3ª meia hora individual com outro, porque no meio daquela aula, podes... nem todos os alunos aguentam o mesmo ritmo (...) então enquanto que um descansa o outro toca.

E: essa foi a solução que tu encontraste mediante as condições que tens não é?

(C): sim.

E: qual era a carga horária de aula de instrumento que tu achavas ideal para o aluno?

(C): ideal, olha... era 45 minutos individual e 45 minutos em conjunto. Isso seria o ideal.

E: e a aula em conjunto seria de quantos alunos?

(C): 2ou 3 depende... tu podes fazer escalas com 3, Taffanel... depende dos alunos e dos graus (....)

E: já falaste sobre a tua formação quando fizeste Erasmus... e depois disso, tiveste formação para dar aulas em conjunto?

(C): não, não tive.

E: nem a escola te proporcionou?

(C): não.

E: quando esta nova estrutura surgiu, alguma entidade explicou o porquê das alterações no currículo do aluno? O porquê disto ter sido implementado?

(C): não. Ninguém explicou nada a ninguém. Simplesmente disseram que “a partir de agora os alunos têm 45 minutos partilhados e 45 minutos individuais”. Cada aluno tem 90 minutos de aula em que 45 minutos desse tempo são com outra pessoa. Depois no ano a seguir, disseram que esses 90 minutos eram para 2 alunos... o aluno passou a ter 2 blocos inteiramente partilhados... ou... se o professor preferir, o aluno tem 45 minutos individual e assiste à aula do outro aluno...

E: nas aulas em conjunto usas algum método em específico ou tens conhecimento de métodos para aulas em conjunto?

(C): nas aulas em conjunto eu não faço duos, trios ou quartetos, isso faço no final do ano ou período para eles saírem da rotina, é claro que às vezes faço duos, porque é o mais funcional nas aulas em conjunto (...) durante o ano as aulas em conjunto são aulas em que eu aplico na técnica, porque a forma mais fácil de aproveitar a aula (...) o melhor era há 2 anos quando eles meteram 45 minutos de aula individual e 45 minutos de aula em conjunto... nesse sistema nota-se uma grande evolução nos alunos, porque obrigava os alunos a irem 2 vezes à escola, tinham que tocar, estudar para a aula (...) e assim, numa aula, fazíamos uma aula mais técnica e outra mais melódica.

Anexo D4 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (D)

E: Há quantos anos é eu lecionas?

(D): desde 1998/1999, mais ou menos...

E: Na altura, trabalhavas só numa escola ou em várias?

(D): trabalhava em duas escolas não oficiais.

E: e quando começaste a dar aulas nas escolas oficiais?

(D): quando terminei o curso, em 2000.

E: como era dar aulas na altura?

(D): é assim... a altura havia mais... não havia tanto controlo de horários propriamente ditos... porque (...) por norma dava-se 60 minutos de aula aos alunos e não havia propriamente regras de ter de ser 45 minutos, ou 50 minutos e 10 minutos de intervalo, não havia tanto esse controlo que há de hoje em dia. O normal era uma hora para cada aluno...

E: e os objetivos de trabalho, tanto teus como dos alunos, são os meus de hoje em dia?

(D): nesse aspeto as coisas mudaram muito. Com a implementação do ensino articulado, as coisas mudaram muito, porque na altura, mesmo quando eu trabalhava ainda no ensino não oficial, o que acontecia é que os alunos vinham estudar por vontade deles, porque gostavam do instrumento e tinham vontade de aprender, havia muito menos alunos que eram colocados nas escolas por vontade dos pais. E hoje em dia, não quer dizer que tenham sido os pais a metê-los na escola a estudar, as coisas agora mudaram e vem-se a verificar uma grande afluência de alunos que anda lá porque é bonito andar a estudar ou porque o amigo também anda e pronto. Nesse aspeto os objetivos estão bem diferentes e acho que deveria haver maior diferenciação ao nível do plano de estudos, porque neste momento ainda é tudo muito igual, que quer seguir música tem um plano de estudos e quem não quer seguir música tem que cumprir o mesmo plano de estudos. As obrigações são as mesmas, e infelizmente tem que caber ao professor decidir aquilo que cada um tem que fazer.

E: relativamente ao funcionamento das instituições, notas diferenças entre hoje e há 10 anos atrás?

(D): sim, sem dúvida, a nível de exigência, de cumprimento de horários.

E: referes-te então à organização?

(D): sim, a nível da organização está completamente diferente, muito mais papéis, por exemplo, temos que entregar uma planificação todos os anos dos mesmos conteúdos que temos que dar aulas alunos, isto também se deve ao facto de faltar um programa oficial já com os conteúdos bem definidos para cada ano... e por isso as escolas obrigam-nos a fazer todos os anos novas planificações.

E: achas que isso a nível pedagógico, na prática surte efeito?

(D): na prática eu acho que não, acho bem que haja uma planificação e uma diretriz, mas não tem que ser feito todos os anos, porque os objetivos são sempre os mesmos... por os alunos a tocar o melhor possível, é essa a nossa tarefa (...) por isso acho que deve haver um plano de estudos organizado e depois adaptar às dificuldades de cada aluno, mas procurando sempre atingir um determinado patamar...mas para isso temos que definir bem se vamos ter um aluno que quer seguir música ou um aluno que quer aprender música, é bem diferente.

E: Na altura (...) sentias que a escola ou a direção se importava com o trabalho dos professores, se estavam com dificuldades ou não...

(D): Infelizmente penso que as escolas nunca se preocuparam muito com o trabalho dos professores.

E: então consideras que nesse aspeto as coisas não mudaram, estão iguais?

(D): acho que não mudou... agora até acho que está bem pior. Antes não se importavam, mas também ninguém chateava, hoje em dia também não se importam, mas agora chateiam-nos para cumprir cada vez mais as tais papeladas que temos que preencher, se realmente estamos a dar os tempos letivos tudo direitinho, se estamos a cumprir os intervalos ou não (...) é óbvio que tem que haver algum controlo e que não devemos andar completamente à nossa vontade, mas acho que também não é preciso chegar a tal ponto, porque as pessoas também são minimamente conscientes, falo por mim.

E: como é que tiveste conhecimento de todas estas reformas curriculares? A direção das escolas quando passou a informação das novas normas, deram alguma justificação de carácter pedagógico que justificasse as mudanças?

(D): isso ainda hoje não sabemos muito bem como é. Nós chegamos a Setembro às escolas e aí é que ficamos a saber como é. Isso não é só culpa da direção obviamente, é mais dos nossos governantes que tutelam a educação.

E: Então nunca te deram qualquer tipo de justificação pedagógica que contextualize estas alterações?

(D): a nível pedagógico não. O problema é esse, é que sempre que fazem alterações, é sempre por motivos financeiros, é esse o retrato que chega até nós, não é propriamente para melhorar a qualidade do ensino, mas sim porque não há dinheiro.

(...)

E: sempre que surgiam novas alterações, eras informado sobre essas mudanças? Em que contexto?

(D): nas reuniões de professores, eles dizem sempre que há mudanças e dizem-nos qual é a mudança, mas depois há um problema... é que cada escola interpreta a lei de maneira diferente e

nós ficamos sem saber qual é que está certa e qual está errada. Até porque as escolas que implementam certas regras, porque interpretam o decreto de determinada maneira e obrigam-nos a fazer umas coisas, há outros que interpretam de outra maneira e já não temos que fazer essas coisas e andamos aqui no “empurra” e nunca temos nada em concreto e isso não é nada bom para nós que trabalhamos em várias escolas (...)

E: essas diferenças entre escolas, sempre existiram de igual forma? Tanto hoje como há 10 anos atrás?

(D): há 10 anos atrás não existiam tantas mudanças, porque também não existiam tantos cortes.

E: então era tudo mais uniformizado, não havia tantas mudanças?

(D): exatamente.

E: Falando especificamente sobre a carga horária dos alunos nas escolas onde trabalhas atualmente, que são 3 escolas, os alunos têm todos a mesma carga horária ou existem diferenças?

(D): existem diferenças, há escolas em que tenho 90 minutos em que me pedem para fazer 45 minutos com dois alunos e depois 45 minutos de aula individual e depois tenho outra escola que me obriga a fazer o mesmo com três alunos, o que não é nada proveitoso.

(...)

E: fazendo uma comparação entre as aulas individuais e aulas de grupo, quais são as vantagens e desvantagens das aulas de grupo e aulas individuais?

(D): desvantagens... é que como nós planeamos a aula para um determinado aluno, se ele não praticar, é óbvio que não conseguimos tirar o partido que queríamos dessa aula individual e aí... se for uma aula coletiva... conseguimos contornar esse problema, porque enquanto um aluno está a tocar o outro está a ouvir e conseguimos rentabilizar melhor a aula. Mas é óbvio que se for um aluno empenhado eu quer seguir música é óbvio que a aula toda [90 minutos] individualmente seria o ideal, porque conseguimos trabalhar com rigor quer a técnica quer a musicalidade (...) acontece-me por vezes não ter uma “parelha” do mesmo grau e ter que meter lá alguém de um grau acima.

E: achas que isso pode ser um entrave à qualidade da aula?

(D): depende da situação porque se forem dois alunos empenhados, consegue-se sempre puxar por aquele que está mais atrás, mas também tem situações inversas em que não é possível... se o aluno que está no grau abaixo é mesmo impossível, o que acaba por ficar prejudicado é o outro aluno que se dedica. Isso também acontece com alunos do mesmo grau.

E: sentes que tens tempo para trabalhar o repertório dos alunos com esta organização de aulas, ou seja, 45 minutos de aula individual e 45 minutos de aula em conjunto.

(D): uma das coisas que eu acho que deveria ser realmente feito é que, se realmente querem que façamos aulas coletivas, deviam nos dar formação para isso.

E: então nunca tiveste formação para dar aulas coletivas.

(D): para dar aulas coletivas não, é óbvio que já fiz outro tipo de formações que me ajudaram nessa área, mas não foi a escola que me deu, fui eu que procurei. E uma coisa é trabalhar com aulas coletivas de 10 alunos e outra coisa é trabalhar com dois alunos de uma área específica.

E: há 10 anos atrás, quando este sistema de aulas coletivas de instrumento ainda não existia, tu fazias aulas coletivas com os teus alunos?

(D): fazia, mas por vontade própria, ou seja, é aquela situação de querer incentivar os alunos... colocava-os a fazer duos, trios, quartetos... as coisas que... não propriamente no sentido de lhes dar trabalho específico, trabalho de técnica.

E: e atualmente, que fazes nas aulas coletivas?

(D): depende da “parelha”. Se forem 2 alunos mais ou menos equivalentes, o que eu faço é... e 45 minutos procuro trabalhar a técnica e deixo os outros 45 minutos para a parte musical para trabalhar as peças. O que às vezes resulta e outras vezes não. Aí tento mudar de estratégias e trabalhar outros aspetos. Mas por norma é essa a ideia... trabalhar aquela parte chata das escalas em conjunto, fazem ao mesmo tempo, isto se forem alunos mais ou menos equivalentes... porque também há aquelas parelhas em eu não dá para fazer, porque um dos alunos não sabe as escalas (...) se forem 2 alunos que estão ali com o intuito de aprender, a aula de conjunto ajuda, porque acabam por trabalhar juntos para vencer uma dificuldade... com a repetição e prática... estamos ali em grupo... não é aquele sentimento que às vezes temos quando estamos em casa sozinhos a trabalhar... Nesse sentido é bom, agora acho que por sistema não é o mais funcional.

E: disseste à pouco que as aulas aos pares às vezes resultam e outras vezes não resultam. Como é que essas aulas em pares são definidas? Como é que se procede à escolha dos alunos?

(D): isso por norma é pela conveniência de horário, ou pelos pais, ou pelos alunos, ou pela escola, ou até mesmo pelos professores, porque o professor não pode ir à escola para dar apenas uma aula (...)

E: então esses horários e aulas em grupo, nunca são estruturadas e pensadas a nível pedagógico?

(D): não, nunca. O lado pedagógico é sempre posto de lado, infelizmente, porque a escola tem que sobreviver... e para isso tem que ter dinheiro... e se não há a parte financeira, também não pode haver a parte pedagógica.

E: Consideras então que as aulas individuais são sempre mais produtivas do que as aulas em conjunto.

(D): a minha estratégia... eu utilizo as aulas em conjunto para tentar motivá-los e tentar fazê-los vencer as dificuldades que eles têm na parte técnica, agora a aula individual dá para nós nos

focarmos num determinado aspeto em específico e trabalhá-lo. Enquanto que se estamos numa aula coletiva é óbvio que temos vários problemas, porque cada aluno tem os seus próprios problemas e nós não nos podemos focar no problema de cada um, temos que trabalhar no coletivo se não um deles acaba por desmotivar.

E: sentes diferença na concentração dos alunos nas aulas individuais e nas aulas coletivas?

(D): sim, sem dúvida. Acho que eles estão mais concentrados nas aulas individuais, porque quando estão 2, e quando eles se conhecem bem... ainda pior.

E: e em relação à disciplina?

(D): isso depende da educação deles de casa, eu acho que o aluno quando é acompanhado pelos pais (...) não se verifica essa indisciplina.

E: em relação à portaria 625/2009 (...), tendo esta portaria em consideração, qual seria a carga horária ideal para o aluno?

(D): o ideal seria manter o que sempre foi feito e que foi implementado no princípio e que tem lógica (...) eu acho que devia ser como no princípio, uma hora para cada aluno, e quando começamos a subir o nível e chegamos ao superior, uma hora não é nada (...) 90 minutos de aula era o ideal, para os alunos que querem seguir, porque se forem alunos que andam obrigados, não... não vale a pena, seria uma tortura. É isso que falta, é como nas disciplinas de português e história, já está tudo definido e os professores não têm que estar à procura de nada, já há uma estrutura, com conteúdos a abordar, até têm exemplos de métodos e exercícios... com caminhos a seguir... e no nosso caso... é que não temos nenhuma diretriz, andamos ao sabor do gosto de cada um.

E: em relação aos métodos, utilizas algum método em particular ou tens conhecimento de métodos específicos para grupos?

(D): de conjunto não, eu uso um bocadinho os métodos do Trevor Wye, porque são os únicos que eu conheço.

E: esses são mais para nível de iniciação, não é?

(D): sim.

E: se considerarmos um 3º grau ou outro mais avançado?

(D): isso eu acho que já é descabido, porque em nenhum sítio se faz isso... a partir de um certo patamar tem que ser individual, é como um atleta de alta competição... se quero trabalhar as capacidades do meu aluno ao máximo, a orientação tem que ser individual.

Anexo D5 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (E)

E: Há quantos anos das aulas?

(E): se for nesta escola em específico [Orfeão de Leiria] são há 18 anos.

E: Ok, mas já trabalhaste em outras?

(E): Sim (...) trabalhei na Academia de Amadores de Música (...) e na Academia Cláudio Pais (...)

E: Na altura, há 18 anos, qual era o horário das aulas de instrumento, quanto tempo de aula é que eles tinham?

(E): quanto tempo de aula? Eram 50 minutos de aula e supostamente 10 minutos de intervalo. Porque é que digo supostamente, porque acho que toda a gente acaba por fazer aquele separador que serve para terminar uma aula e começar outra durante o intervalo (...) e eles só tinham uma aula por semana. (...)

E: isso manteve-se durante quanto tempo?

(E): nós trabalhámos sempre com uma aula de 50 minutos até há bem pouco tempo em que os alunos passaram a ter... para já houve uma reestruturação ao nível do tempo letivo, há poucos anos atrás os alunos em vez de terem 50 minutos de aula passaram a ter 45 e, como houve um reajuste do horário, houve também um reajuste dos tempos de intervalo (...)

E: há 10 anos atrás tu achavas que os 50 minutos de aula era tempo suficiente para trabalhar tudo o que achavas importante para o aluno.

(E): eu sempre achei que os 50 minutos até a um nível de 2º, 3º grau, se houvesse uma boa colaboração do aluno, penso que 50 minutos chegava. Se bem que a partir do 4º grau eu achava sempre necessário dar umas aulas suplementares (...)

E: na altura fazias aulas de grupo?

(E): Regularmente não, fazia de vez em quando.

E: e porque é que as fazias?

(E): era por interesse pessoal. Inclusive, nessa altura, há 10 anos atrás, houve dois quartetos que acabaram por se formalizar exatamente em resultado desse trabalho e desse interesse.

E: Porque é que achavas esse trabalho importante?

(E): quando eu encontrava interesse nos alunos, achava que o facto de estarem juntos os estimulava. (...) e penso que há determinadas competências que podem de facto ser trabalhadas em conjunto e o fator motivação está extremamente colado, exatamente porque há certas coisas que é difícil ter iniciativa pessoal para trabalhar, se for em grupo é mais fácil (...) claro que os alunos também têm de trabalhar individualmente, mas as aulas em conjunto podem criar algum estímulo (...)

E: Há 10 anos atrás os alunos, nas várias escolas onde trabalhavas, tinham cargas horárias diferentes?

(E): do que me lembro, todos tinham o mesmo tempo de aula (...)

E: nessa altura a direção falava com os professores sobre a legislação, tentavam dar uma justificação pedagógica que estivesse por detrás das novas normas?

(E): a ideia que eu tenho de há 10 anos atrás é que havia uma data de coisas que nos passavam completamente ao lado, havia claramente uma maior distância entre o ensino artístico e o regular e havia uma série de coisas que agora estão instituídas que não eram necessárias (...) estou a falar de relatórios de atividades, planificações de conteúdos e de atividades.

E: achas que isso traz resultados práticos?

(E): há uma tentativa de formalizar mais as coisas, mas sinto que essa organização nos atrofia em questões de trabalho e não se centra em questões fundamentais (...) a nível pedagógico... se alguém quisesse saber o que andamos a fazer, consulta esses papéis e fica a saber. A questão é que há 10 anos atrás, sem esses papéis, eu tinha mais tempo para trabalhar com os alunos não estava sobrecarregado com uma série de burocracias e as coisas fluíam muito melhor.

E: comparando os alunos, achas que na altura as aulas rendiam muito mais?

(E): isso é outra questão. As pessoas são diferentes. Há 10 anos atrás... eu agora tenho alguns alunos bons e tenho muitos alunos maus e, na altura, aquilo que sentia... tinha alunos bons e que era mais fácil uniformizar uma classe, fazer uma classe... que tinha sempre alunos menos consistentes, mas era mais fácil criar um fio condutor... agora tenho a sensação que é tudo mais heterogéneo (...) também é verdade eu tenho muito mais alunos (...) há muitos alunos que vêm para aprender umas coisas (...) eu vejo os pais destes tais alunos muito menos preocupados com os resultados, do que via há 10 anos atrás. É óbvio que há exceções e normalmente quando os pais estão mais empenhados, despidos para as questões de aprendizagem, normalmente esses alunos são mais consistentes.

E: achas que isso também tem a ver com o facto de anteriormente o ensino ser pago e agora não?

(E): (...) não penso que isso pese sobre o aluno, mas certamente pesa nos pais isso reflete-se no aluno (...) acho que tem a ver com as pessoas, com a motivação que encontram no desafio e penso que também tem a ver com o facto de... há uns anos atrás, a maioria dos alunos que vinham para a escola, tinham andado numa filarmónica, ou tinham um músico na família ligado à música (...) hoje é muito frequente chegar um aluno que achou engraçado, da mesma forma que achou engraçado um conjunto de outras coisas, experimenta não sei quantos instrumentos, ainda não está minimamente decidido, “escolhi este vamos lá ver” e o desafio em cumprir um plano de estudos neste registo é muito difícil (...) e muitos deles vêm também atrás da publicidade do ensino gratuito (...) aquilo que eu sinto é que do ponto de vista formal houve um investimento forte por parte de quem nos rege para que houvesse uma uniformização e as coisas estivessem catalogadas, de facto a interação entre as escolas tem vindo a melhorar (...) mas há muitas que

estão completamente desadequadas ao ensino artístico, estão colocadas apenas num nível de funcionalidade burocrática (...)

E: as direções pedagógicas com quem tens trabalhado, tinham a preocupação de falar com os professores sobre a legislação que foi sendo implementada e sobre justificações pedagógicas que estivessem subjacentes a essas alterações?

(E): eu penso que atualmente tem havido esse cuidado (...)

E: onde é que fizeste a tua formação?

(E): Na Escola Superior de Música de Lisboa.

E: e tiveste formação para dar aulas?

(E): (...) eu tive uma disciplina de pedagogia da flauta (...)

E: tu só tiveste formação para dar aulas individuais? Tiveste alguma formação para dar aulas em conjunto?

(E): Não.

E: Então, quando as aulas em conjunto surgiram, tiveste que te adaptar à realidade. Como é que resolveste a situação?

(E): criei as minhas próprias fórmulas.

E: Quais? e porque é que as criaste?

(E): por exemplo, se o nível dos alunos for muito díspar, como é recorrente (...) de uma forma geral divido a aula partilhada ao meio e faço 22 minutos para cada um. Logo que possível procuro que eles façam algo em conjunto, quer técnica, quer musicalidade. Alunos que estão mais ou menos no mesmo nível, a aula de conjunto é sempre na verdade sempre em conjunto e fazemos escalas, exercícios de som, acordes perfeitos, imperfeitos e, de uma forma geral, ao longo do ano, preparam um repertório em conjunto, com um resultado extremamente interessante, quando os alunos trabalham.

E: falemos agora sobre as vantagens e desvantagens das aulas individuais e de conjunto.

(E): as aulas individuais são muito curtas (...) se uma aula de 45 minutos para um aluno do 5º ano que está a começar pode chegar. A partir de uma altura em que se começa a pedir um bocadinho mais e começas a pedir coisas com um pormenor diferente, sentes que tens que trabalhar as coisas a correr. Se quiseses fazer uma aula em que queres trabalhar a base, som, respiração, não há tempo para maturar (...) os meus alunos mais interessantes, se eu quiser fazer um trabalho com alguma seriedade, eu tenho que lhes dar aulas que não estão no meu horário.

E: achas que nas aulas individuais os alunos se podem sentir mais retraídos ou mais concentrados por estarem a ter aula sozinhos ou em conjunto?

(E): sim, isso é um fator de influência (...) mas aí o professor tem um papel decisivo, se o professor souber por as pessoas no devido lugar, as pessoas sabem estar.

E: em relação às aulas de conjunto, quais são os pontos fortes das aulas de conjunto?

(E): Estou a lembrar-me de alguns casos de alunos e alunas que para além da cumplicidade entre eles, há um picanço (...) há uma competitividade saudável, mas também pode ter resultados contrários (...) porque num outro caso, um não trabalha o outro também não se esforça (...) também há muitas nuances que afetam isto, mas ali é claro que não funciona. As aulas em conjunto têm aspetos muito positivos quando os níveis são próximos.

E: Então as aulas em conjunto têm resultados, mas é mediante determinadas condições.

(E): sim.

E: quais são para ti essas condições?

(E): as condições são que haja um nível próximo... e o seu grau de envolvimento e interesse interagir com o colega (...) mas aí nós também temos que gerir as coisas com imaginação, mas quando não se proporcionam essas condições de empenho e envolvimento fica muito difícil de trabalhar (...) e para além disso dá para trabalhar em regime oficial um repertório que não era fácil de implementar nas aulas individuais (...)

E: Há pouco disseste que uma das condições principais era eles estarem equiparados em termos de níveis de aprendizagem e terem uma personalidade que se enquadre com o outro. Quando fazes os horários tu tens condições para controlar os grupos das aulas em conjunto?

(E): Não. Aliás, agora é a direção pedagógica (...) que faz o horário e entrega ao professor.

E: ou seja, se quiseses ter algum controlo sobre as formações dos grupos nas aulas em conjunto, é extremamente difícil.

(E): se houver grupos que funcionaram no ano anterior, a direção vai procurar manter a pedido do professor (...) tem que haver aí uma ligação entre professor e direção.

E: Quais são as aulas mais produtivas, as individuais ou de grupo?

(E): eu gosto mais de dar aulas de grupo (...) eu acho que as duas têm funções muito diferentes e acho que ambas podem ser muito produtivas (...) as aulas individuais permitem fazer um acompanhamento mais personalizado e direcionado, mas na verdade há “clicks” nas aulas de conjunto, por isso é muito difícil dizer que uma coisa é melhor que a outra, porque têm funções diferentes. Se na altura que era estudante isto existisse, era espetacular (...) acho que o conceito é bom, mas tem fragilidades (...) e o programa que se faz hoje não é o programa que se fazia há 10 anos atrás, isso teve que ser revisto (...)

E: Qual seria a carga horária ideal para os alunos?

(E): no secundário, o tempo letivo ideal seria 135 minutos. No básico, eu acho que deveria ser diferente no 5º e 6º ano de escolaridade... deveria ser diferente do 7º, 8º e 9º (...) acho que para 5º e 6º anos uma aula individual e uma partilhada estava bem, a partir do 7º ano, que a meu ver é decisivo (...) continuava a concordar que eles deveriam ter uma aula individual e uma de conjunto, mas acho que deveria ser mais tempo (...) talvez 135 minutos... 90 minutos de trabalho individual e 45 minutos de trabalho em conjunto. (...)

E: De acordo com a portaria 691/2009 qual seria a carga horária ideal para o aluno (...)

(E): Deveríamos fazer isso em função dos alunos, porque às vezes temos alunos que trabalham pouco e há outros que trabalham muito (...) eu concordo com 45 minutos em conjunto, não havendo margem de manobra para esticar o tempo, penso que seria a melhor opção, porque permite gerir melhor o tempo. (...)

Anexo D6 – Transcrição da entrevista realizada ao professor (F)

E: Quais foram as principais transformações que ocorreram nas aulas de instrumento nesta última década?

(F): Do que me tenho apercebido tem sido em termos de duração da aula, mais penoso para o ensino particular e cooperativo, 60 minutos efetivos de aula de instrumento que foram progressivamente diminuindo para 50 e agora 45... Eu trabalhei 12 anos na Artave e aí era outra coisa, os alunos tinham 3 aulas por semana de instrumento... A motivação dos alunos da profissional era visível, observável, enfim, uma maravilha. No particular temos alunos interessados, mas em menor quantidade, muitos alunos de satisfaz e atualmente muitos de negativa. Os alunos do particular nunca sabem muito bem porque estão na música, andam a ver se gostam e depois logo se vê. Enquanto professora do ensino particular tenho muito mais desgaste para os levar a fazer algo.

E: Há 10 anos atrás, tinha conhecimento da legislação em vigor ou de diretrizes pedagógicas que orientassem o trabalho do professor? Se sim, quais?

(F): Em termos de legislação sou uma autêntica ignorante, detesto ler decretos, e outras coisas do género... os programas que existiam consistiam em meras listas de reportório e que no meu entender muitas vezes até era inadequado para o nível a que dizia respeito.

E: Como caracteriza o funcionamento das escolas nos dias de hoje? As diretrizes que são implementadas na(s) escola(s) onde trabalha são adequadas às necessidades dos professores e alunos?

(F): As escolas fazem o melhor que podem dentro de um orçamento apertado, e que muitas vezes chega tarde aos funcionários (salário). Todos sabíamos como fazer melhor, mais eficaz, mas o dinheiro, infelizmente, condiciona imenso as nossas ideias. Eu diria que as escolas funcionam numa dependência e submissão ao capital, alias o país todo, a europa toda....

E: Há 10 anos atrás, existiam diferenças no funcionamento das escolas no que concerne à carga horária das aulas de instrumento? O que é que mudou na realidade que vivenciamos atualmente?

Considera que as reformas que surgiram vieram melhorar as condições de trabalho dos professores?

(F): Penso que já respondi a esta questão anteriormente, mas posso acrescentar que desde que passamos a ser geridos pelo POPH desde 2008 a instabilidade, a dúvida passaram a reinar. Eu já não me preocupo com questões relacionadas por exemplo com a aquisição de partituras, eu levo as minhas e fotocopio para os discentes, com aparelhagem, CD, DVD entre outros. Eu até já fico contente de receber de 2 em 2 meses porque já é uma questão de sobrevivência.

E: Reconhece vantagens na carga horária de aulas de instrumento que os alunos têm atualmente e consequente organização do tempo letivo (isto é, aulas partilhadas e aulas individuais)? Se sim, quais?

(F): Nas escolas que nos dão essa possibilidade acho vantajoso, o que eu faço quando tenho essa possibilidade é dar 67,5 a cada um em vez dos 45. Quando as parcerias são equilibradas, o que é raro, então trabalho 45m com os dois alunos.

E: Há 10 anos atrás, considerava que sua formação académica (adquirida anteriormente) tinha sido adequada para exercer a atividade letiva? Porquê?

(F): Não, porque eu fiz estudos em Portugal e na Holanda para ser instrumentista... Eu fiz enquanto estudante um bacharelato e uma licenciatura como instrumentista, logo, formação para dar aulas não tive.

E: Teve formação ou contacto com métodos que possam ter ajudado a preparar-se para ensinar segundo as normas em vigor neste período (há 10 anos atrás)?

(F): Não tive formação específica para leccionar flauta, mas felizmente assisti a muitos master, e houve um ministrado pelo A. Nicolet que me marcou para sempre, foi sem dúvida um grande pedagogo. Paralelamente fiz muita formação em educação musical e em pedagogia Willems porque adoro esta disciplina e acho que ela é a pivot relativamente às outras.

E: Realizava aulas de conjunto? Se sim, com que regularidade? Que competências pretendia desenvolver nessas aulas?

(F): Sempre fiz aulas de conjunto, principalmente aos sábados quando conseguia reunir a classe toda e desenvolvíamos projetos com temáticas variadas. As competências a desenvolver são a partilha, a entre ajuda, o espírito crítico fundamentado, a observação, o orgulho em fazer parte duma classe que se organiza e faz, a melhoria dos aspetos técnicos envolvidos a partir do comentário dum colega/professor, a interdisciplinariedade , a utilização de meios áudio visuais etc

E: Fazendo uma comparação com o presente, considera que teve formação ou contacto com métodos que possam ter ajudado a preparar-se para ensinar segundo as normas em vigor atualmente? Se sim, em que contexto teve contacto com a formação ou com os métodos?

(F): Penso que em parte já respondi a esta questão, mas gostaria de acrescentar que não aprendi a ensinar seguramente em blocos de 45m que passam a voar e nos tiram a serenidade que é tão preciosa para o ensino de uma arte.

E: Em termos pedagógicos, qual é o tipo de aulas que considera mais produtivo? Individuais ou de grupo? Ou uma fusão dos dois? Porquê?

(F): Em termos pedagógicos e nos primeiros anos de aprendizagem de um instrumento acho mais saudável/rentável o ensino individual. A minha experiência tem-me dito que um aluno está mais á vontade para “errar” quando está com o seu professor e não quer partilhar o erro com um colega; a velocidade de assimilação é diferente em todos e ninguém quer ser o mais lento a aprender; a destreza, o ouvido, a pulsação, enfim um sem número de coisas que interferem no processo de ensino-aprendizagem que eu gosto de manter entre mim e o meu aluno. Posteriormente vou introduzindo os conjuntos, mas só quando os intervenientes estão “equivalentes”

E: Considerando a legislação, isto é, principalmente o que vem descrito na Portaria nº 691/2009 “... b) *metade da carga horária semanal [90 minutos] atribuída à disciplina de instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos. c) Excepcionalmente, poderá ser autorizado o funcionamento da disciplina de instrumento em termos diferentes do exposto na alínea b)*” em termos pedagógicos, qual seria a forma mais pertinente de interpretar a lei? Porquê?

(F): Eu acho que deveria ser 45m individual e os outros 45 em parelha quando há condições para isso. As condições já referi algumas na questão anterior.

E: Quais são as principais características em lecionar, por um lado, aulas individuais e, por outro, aulas de conjunto?

(F): Eu adoro fazer os meus projetos envolvendo a classe... a aula individual serve para os picar no sentido de ultrapassarem o maior número de problemas técnicos para que o grupo não sofra atrasos por causa da preguiça dos alunos a, b, ou c... é uma estratégia e tem funcionado... os alunos gostam de mostrar o que têm de bom... sempre trabalhei nas interrupções letivas mesmo quando não tínhamos que ir á escola, mas eu e os meus alunos íamos por gosto, por prazer... o trabalho era bastante desenvolvido individualmente sendo assim minimizados os constrangimentos na altura da junção, e isto para mim é a pedagogia a funcionar... as aulas de conjunto na minha opinião precisam de condições especiais para funcionarem e não serem criadas por motivos económicos.